

DE HERENCIAS, DEUDAS Y LEGADOS

Una introducción a las corrientes
actuales de la didáctica

Alicia W. de Camilloni

La pluralidad de teorías, como en todas las ciencias sociales, es constitutiva de la disciplina. El análisis de las principales corrientes permite descubrir cuáles son las problemáticas que cada una de ellas trata de resolver pero requiere para su comprensión referir a los peculiares modos como se configuró cada una, porque de ellos se derivan no sólo el contenido sustantivo de las corrientes sino también la vinculación que existe entre éstas y, por ende, la conformación de la didáctica como disciplina.

Algunas corrientes están muy estructuradas y, en el marco de la didáctica actual, son fácilmente reconocibles. Como dirían Moscovici y Hewstone (1986), están personificadas, al modo como se identifican con un individuo de renombre ciertos conocimientos científicos cuando se transforman en conocimiento popular. En este caso, uno de los fenómenos característicos es que las teorías son simbolizadas por personas y que, inversamente, determinadas personas se identifican con teorías esquematizadas en la forma de un pequeño conjunto de enunciados categóricos. Por lo tanto, importa ocuparse de corrientes y autores.

Del estudio de las corrientes de la didáctica actual surgen con

claridad algunos de los nombres con los que se suelen personificar diversos enfoques, y se advierte que varios de ellos no pertenecen originariamente al campo disciplinario de la didáctica. Uno de los problemas que se plantean, precisamente, cuando se trata de visualizar el campo de modo integral, es que autores y aportes teóricos suelen provenir de distintas áreas disciplinarias o profesionales. Así Jerome Bruner, por ejemplo, es básicamente un psicólogo que se convirtió en un humanista interesado por la educación. Trabajó inicialmente en psicología de la percepción, con influencia de la Gestalt; luego en psicología social, preocupado, en los comienzos de la Segunda Guerra Mundial, por la influencia que la propaganda política podía tener sobre las personas, y fue desarrollando luego un camino que a partir de su formación como psicólogo lo convirtió en un teórico de la instrucción, interesado no sólo por la enseñanza sino por muchas otras cuestiones relacionadas con la epistemología, las teorías del desarrollo en general, la filosofía y la lingüística. Otro ejemplo de autor convertido a la didáctica es Joseph Schwab, quien viene del campo de la biología y se interesa por la enseñanza porque a partir de 1957, cuando aparece en el proceso del desarrollo de la teoría del currículum el llamado “movimiento de las disciplinas”, es convocado, al igual que Bruner, para proyectar diseños curriculares destinados a replantear la enseñanza en los dominios de sus especialidades del ámbito académico. Interesado Schwab en éste, para él un nuevo campo teórico en el que decide internarse, a poco andar el análisis que hace de él lo lleva a calificarlo como “moribundo”, y despliega luego una tarea que permite reconocerlo como un destacado teórico del currículum por sus importantes aportes al análisis del problema y sus propuestas de reconceptualización. Nos lo hemos apropiado como didacta, pero su origen disciplinario era la biología y era un buen biólogo activo, reconocido en la investigación de su ciencia de origen.

Podríamos multiplicar, de este modo, los ejemplos de aportes de especialistas provenientes de diferentes ámbitos del saber.

Pero la relación de la didáctica con la psicología es un caso

especial que parece generar una deuda imposible de saldar. La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología. E incluso es menester reconocer que es en la medida en que la psicología se hace científica que hay algún atisbo de posibilidades para que la didáctica esté en condiciones de convertirse ella misma en una disciplina científica. Así es como la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos.

Por esta razón, cuando hoy nos referimos a las corrientes actuales de la didáctica tenemos que hacer necesariamente una referencia a la oposición entre el conductismo como programa de investigación científica y el cognitivismismo como otro programa, sustitutivo, más amplio o contenedor y que proporciona nuevas bases que sustentan a la didáctica.

Un problema especial se plantea cuando la corriente se origina en autores que parten de los problemas específicos de la enseñanza de su disciplina y desde allí, se trasladan a la de otras disciplinas. Un caso muy significativo es la corriente de la “ingeniería didáctica”. Los matemáticos son quienes generan una fértil y profunda teoría y la extrapolan al ancho campo de la enseñanza en general, lo cual podría conducirnos a reflexionar acerca de los riesgos y los beneficios que este proceso implica para una didáctica general si se desarrolla a partir de un trabajo efectuado por matemáticos, con óptica matemática y sobre la base de cuestiones críticas de la enseñanza de su disciplina, algunas de las cuales, ciertamente, son compartidas por la docencia en algunas otras ciencias.

Estas relaciones de la didáctica con otras disciplinas nos permiten establecer sus deudas. Me gustaría poder hablar de sus legados, pero creo que esto todavía sería materia de discusión. El solo tema de las deudas es ya muy complicado de resolver; de ahí que cuando hablamos del estado actual de la didáctica nos encontremos con un panorama hartamente complejo. Por un lado, como antes vimos, acostumbramos personificar a las corrientes en algunos autores. Es una

manera simplificada y sencilla de referirse a esta diversidad teórica. Por otra parte, podemos categorizarlas en relación con diversos programas de investigación científica: muchos de ellos, no originados estrictamente dentro de la didáctica sino contruidos sobre la base de enfoques o corrientes nuevas que aparecen en otras disciplinas. Los distintos PIC que coexisten en el interior de la psicología constituyen un caso. Pero también ejercen su influencia las discusiones internas, por ejemplo en el campo de la matemática, la historia o la geografía, que no están necesaria ni exclusivamente referidas sólo a la enseñanza de estas disciplinas, esto es, a sus didácticas. Divergencias entre teorías científicas en una disciplina también producen una impronta, y generan, a su vez, nuevas corrientes que, nacidas desde una didáctica especial, a veces pretenden, intentan o logran ocupar el campo de la didáctica general y, desde allí, incluso extenderse a otras didácticas especiales.

Hay algunas otras influencias que también penetran el campo de la didáctica y que definen, en buena medida, la construcción de algunas de sus corrientes contemporáneas. A partir del movimiento denominado "reconceptualización del currículum", que se inicia en la segunda mitad de la década de los años '70, hay una reconsideración de la importancia que tienen las distintas líneas o teorías filosóficas, sociológicas o políticas que, se afirma, deben ser retomadas con el objetivo de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica. Diversos autores observan, entonces, que la conceptualización de los problemas curriculares carece de marco teórico amplio y que las grandes concepciones filosóficas, políticas y sociológicas parecen encontrarse ausentes en la producción didáctica.

Ello conduce a la introducción explícita de nuevas perspectivas en el campo de la teoría del diseño y desarrollo del currículum, tales como la fenomenología, el marxismo y el neomarxismo, el estructuralismo, el psicoanálisis, la crítica social y política, entre otras. Y todo ello con referencia a uno de los temas nucleares, más

importantes en nuestra época en la didáctica, el currículum, lugar geométrico donde se reúnen todos los desarrollos teóricos que ha venido realizando la didáctica desde principios de siglo. Se trata, pues, de un tema privilegiado, de un objeto en torno del cual la polémica define no sólo la concepción apropiada de ese objeto, sino los modos de construcción, el tipo de enunciado y los referentes principales de la disciplina.

Hasta aquí, entonces, si nos proponemos categorizar y explicar el campo de las corrientes actuales de la didáctica tenemos que tomar en cuenta la influencia de los programas de investigación científica de algunas disciplinas, en particular la psicología. En segundo lugar, la de distintas disciplinas que, a partir de diversas didácticas especiales, se extrapolan a la didáctica general. En tercer lugar, las corrientes filosóficas cuya importancia creciente en el pensamiento didáctico se manifiesta en la lectura de los textos actuales, que tratan de dar un enfoque más general acerca de la disciplina y no sólo de algunos de los temas específicamente demarcados por la tradición de la didáctica. Entre ellos encontramos los enfoques epistemológicos que influyen en los métodos de investigación que se utilizan en el desarrollo de la didáctica, como se observa en la polémica acerca del empleo en la investigación de métodos cuantitativos y cualitativos o experimentales y etnográficos, por ejemplo, así como el pensamiento de distintos autores acerca de la naturaleza del conocimiento científico, su relación con otros tipos de conocimiento, y el esfuerzo por definir el campo cubierto por nuestra disciplina y su propio *status* epistemológico. Tampoco se puede soslayar la importancia de una profusa producción de trabajos realizados en el marco de la filosofía analítica que contribuyeron, en su momento, a despejar en el campo del discurso didáctico, muchos de los problemas planteados por el uso frecuente de "lemas pedagógicos". En cuarto lugar, es imprescindible mencionar la importancia de los aportes provenientes de las diversas corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política.

Para describir la situación actual de nuestra disciplina, partiremos de una afirmación, en verdad muy fuerte, como hipótesis de trabajo: *El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas.*

La didáctica constituye un campo cuya demarcación no es clara. Cuando se mencionan campos disciplinarios, es frecuente que la didáctica no sea mencionada, aun cuando esté lejos de ser una "nueva ciencia". No pienso que el problema sea que esto pueda generar un sentimiento de inferioridad o exclusión en la comunidad científica de los didactas, o que se deba atribuir a la ignorancia de los otros. Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. Creo, por el contrario, que esta cuestión revela la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, que con los siglos más bien se ha difuminado que demarcado con mayor claridad. Estaba mejor delimitado en el siglo XVII que en nuestros días. Es éste un fenómeno muy interesante de estudiar.

Cuando hoy se habla, por ejemplo, de las ciencias de la cognición, de estrecha relación con la didáctica, encontramos que se mencionan muchas ciencias, por ejemplo la psicología, la antropología, la neurofisiología, la neurobiología, la lingüística, se habla de psicolingüística y de sociolingüística, se mencionan también, por supuesto, la filosofía y el enorme campo de las neurociencias y de la inteligencia artificial. En ninguna de estas enumeraciones aparece mencionada la didáctica. Esto puede ocurrir por varias razones. Hay una razón de idioma, que pone un límite en los campos nacionales, relativa a la demarcación de nuestra disciplina. En la tradición anglosajona, por ejemplo, la palabra "didáctica" casi no se ha empleado. Las fronteras entre lo que se denominaba psi-

cología educacional o psicología del aprendizaje y lo que para nosotros hoy sería una teoría de la enseñanza, es decir, la didáctica, prácticamente no existían. Si se quería hallar una didáctica científica, había que buscarla en los libros de psicología educacional, en donde los límites entre la descripción y la explicación, por un lado, y la prescripción o la normativa, por el otro, no estaban determinados. Esto era una clara derivación, como es obvio, de un tipo de programa de investigación científica conductista o neoconductista, en el que el problema central es el conocimiento causal de la conducta, el saber cómo se origina; esto es, cómo se explica por sus causas, partiendo, además, del supuesto de que la base de la explicación se encuentra, fundamentalmente, en la estimulación externa. El aprendizaje, por lo tanto depende de la enseñanza. Y, a la inversa, para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje, reducidos a algunos tipos que pueden ser explicados en el marco de una teoría de las conductas observables. A partir de este marco, por lo tanto, no es necesario delimitar las fronteras de la disciplina para pasar legítimamente de la psicología a la didáctica. El tránsito es tan obligado que se hace invisible, y la didáctica desaparece. Este fenómeno es constitutivo del propio paradigma. Por otra parte, aun para aquellas teorías donde no eran aquéllos los supuestos de base, como la escuela de la Gestalt o la teoría del campo de Kurt Lewin, la prescripción didáctica aparecía también como consecuencia directa y lógica de un modelo psicológico.

Cuando en este dominio, en consecuencia, las disciplinas afines y los conceptos más utilizados, nucleares en las teorías, se definen desde trabajos escritos y pensados en inglés, no es raro que resulte innecesario definir qué es la didáctica. La problemática de la enseñanza es tratada, analizada y explicada, consecuentemente, desde la psicología del aprendizaje. La fertilidad del trabajo prescriptivo resulta evidente a través de la profusa literatura que se origina en él y de la manifiesta influencia que tiene en la producción didáctica en todos los campos de aplicación y en todos los

países durante varias décadas. Pero la introducción en la reflexión y el estudio de los procesos educativos y, en particular, de los que ocurren en la escuela, de otros enfoques disciplinarios, así como la crisis del paradigma conductista cuando es tomado con exclusividad como marco teórico explicativo, conduce a la adopción de una nueva demarcación, asociada esta vez con el estudio de dos complejos objetos como son para algunos el *currículum*, entendido como concentrador de la temática didáctica, o para otros, la *escuela*, en tanto microcosmos institucionalizado de un proyecto social, ambos objetos, por ende, estrechamente relacionados. El inicio y el desarrollo de este proceso conllevan la aparición en los discursos así contruidos, de la discusión acerca de las relaciones de éstos con un conjunto numeroso y heterogéneo de disciplinas.

En este mismo terreno, la didáctica aparece un poco más tarde pero con los nombres de una teoría de la enseñanza o de una filosofía de la enseñanza. *La enseñanza* como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina. En el desarrollo de las teorías didácticas, encontramos que tienen importancia decisiva los trabajos hechos en microsociología, en antropología y en lingüística. Sin embargo, ellos toman el campo de la enseñanza, y de hecho, continúan tomándolo desde fuera de la didáctica. Comienzan a ocuparse de lo que sucede, fundamentalmente, en la escuela; se interesan por conocer el objeto "enseñanza escolar", en tanto es significativo desde un punto de vista sociológico o, en particular, porque es uno de los ámbitos de trabajo para los antropólogos que estudian instituciones con una nueva metodología de investigación. También algunos lingüistas encuentran allí la posibilidad de analizar procesos de aprendizaje de la lengua que en una situación de laboratorio se hubieran visto más distorsionados y dan por aceptado, por lo tanto, que es más natural trabajarlos en el campo, esto es la escuela, donde además, como objeto adicional, tienen oportunidad de investigar ese otro objeto importante de estudio, constituido por las interacciones lingüísticas entre docentes y

alumnos. Los sociólogos que se ocupan del currículum y de la institución escolar lo hacen desde la microsociología por su relación con la macrosociología y en razón de que esta articulación les sirve de principio en la explicación de procesos macrosociológicos; inician sus estudios sobre la escuela y sus instituciones internas y externas. Ven a la escuela como una organización interesante para analizar procesos que, si bien desde un nivel macro podían ser explicados de diferentes maneras, en la escuela, como lugar de formación instituido por la sociedad, encontraban un lugar privilegiado de estudio.

Los didactas, que hasta ese momento eran los únicos que se ocupaban de lo que el maestro hacía en la clase, encuentran que ese objeto de estudio propio es tema de interés para personas que provienen de otros campos disciplinarios, con lo cual se plantean algunos problemas. En mi opinión los problemas no consisten, precisamente, en que los didactas salgan a disputar el campo. Creo que lo que sí ocurre es que aprenden, con dificultades, a *utilizar* los hallazgos, esto es, las teorías provenientes de otras disciplinas.

Así es como hoy, cuando se trabaja en cuestiones relacionadas con la teoría o la práctica del diseño del currículum o en el análisis institucional de la escuela, cuando se trata de explicar los procesos de enseñanza o se desarrollan proyectos de evaluación, cuando se trata de explicar las relaciones que tienen las instituciones escolares con la sociedad y con la cultura en general, el didacta sabe que tiene que utilizar, necesariamente, las teorías provenientes de otros campos.

Somos, pues, deudores de esos campos. Somos fuertes deudores. Debemos preguntarnos, entonces, si la relación es de reciprocidad, si también la didáctica entrega teoría a esas otras disciplinas.

Si la respuesta a esta pregunta es negativa, es posible que éste sea un indicador de los problemas más serios de la didáctica actual. Es posible que los antropólogos afirmen que no son deudores de los didactas, y quizás ocurra lo mismo con los psicólogos. Pero que

ellos afirmen esto, no implica necesariamente que la deuda no pueda existir en el futuro o que no exista ya en el presente. En todo caso, sí es altamente probable que no haya conciencia de vinculación disciplinaria. De ser esto así, habría evidencia que apoya nuestra hipótesis acerca de la falta de visibilidad de la didáctica como disciplina y ofrece un principio de explicación para que ello ocurra.

La didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad (Camilloni, 1994). Es ésta una cuestión que está lejos de ser irrelevante en el campo de las ciencias sociales considerado en su conjunto, porque a pesar de los múltiples intentos en la historia de este campo de conocimiento, tendentes a consolidar límites entre las disciplinas que lo componen, las fronteras se orientan actualmente a confundirse entre ellas y desaparecer. Es mal momento para establecer la identidad a partir de las diferencias relativas respecto de las otras disciplinas y quizá sea hora, más bien, de ocuparse de establecer vínculos armoniosos en la familia. Probablemente el enfoque de mayor valor constructivo de la identidad de la didáctica resulte un producto de su estilo de construcción, del tipo de enunciados y del uso que efectúe de los aportes de las distintas ciencias que se ocupan de unos objetos sociales sólidos y consistentes que son compartidos por varias ciencias diferentes. Es probable que éste deba ser un rasgo general que deba compartir, a su vez, con las otras ciencias sociales.

Pero, además de los que ya fuimos mencionando antes, la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre es-

trategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica.

Se ha producido la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico (“el proceso de enseñanza-aprendizaje” como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción.

Nuestra disciplina es una *teoría de la enseñanza*, heredera y deudora de muchas otras disciplinas.

Pero el término “didáctica” tiene un significado mucho más fuerte como adjetivo –atributo de un cierto tipo de enseñanza– que como disciplina, una interpretación usual, incluso en otros campos disciplinarios afines, y de los cuales la didáctica debiera ser una fuerte asociada, como es el caso de las ciencias de la cognición. De ellas toma teorías y conceptos en préstamo, pero para dichas ciencias, la didáctica no constituye una fuente productora de conocimientos. Y si esto ocurre en cuanto a la representación social y, con la mayor frecuencia, también científica, acerca de la disciplina, es grave.

Cuando en el campo de las ciencias de la cognición, al que la didáctica debiera pertenecer de todo derecho, se habla de temas relacionados con una buena enseñanza, se dice que “habría que crear una disciplina” para tratar ese tema. Y dado que las discipli-

nas que terminan en -ica (como la ética, la política o la técnica) son aquellas que tienen que ver con la *poiesis* o con la praxis, pues son disciplinas de aplicación o de acción, y que el objeto sobre el cual se está trabajando es la cognición, para que se ocupe de la producción de cognición, se propone la creación de una nueva disciplina, llamada "cognítica" (Kremer-Marietti, 1994), entendiendo que "cognición" no es exactamente lo mismo que conocimiento. Es un concepto más amplio, que puede implicar también conocimiento no consciente, cuestión tampoco ajena a la didáctica.

En este tiempo, la didáctica, efectivamente, se encuentra en un momento en el cual parece actuar como receptora de un sinnúmero de influencias de otras disciplinas. Lejos de criticar a los deudores, es menester reconocer el valor de la deuda. Porque gracias a ésta, la didáctica ha podido generar un corpus significativo de conocimiento. El desarrollo de la epistemología es fundamental para la didáctica, no sólo en el sentido que antes se mencionó sino también para el trabajo que la didáctica tiene que hacer sobre el conocimiento, que es, precisamente, lo que se transmite a través de la enseñanza. Sin fundamentación epistemológica, sería imposible el trabajo serio y riguroso en la didáctica general y en las didácticas especiales. El reconocimiento de esta deuda extraordinaria la obliga a volverse sobre sí misma y a repensarse.

En su larga tradición, más prolongada que la de la mayoría de las disciplinas de las que hoy es deudora y heredera, la didáctica se ha apoyado fundamentalmente en dos dominios del conocimiento. Desde los primeros trabajos de Herbart (1806) en adelante, la pedagogía, que se ocupa de la enseñanza, se funda en la psicología y la filosofía. A Herbart se le debe, en palabras de Gabriel Compayré (1906), "un primer ensayo de psicología científica". Pero si nos remontamos a los tiempos de Comenio y de Descartes, la filosofía y una psicología al uso también tenían mucha importancia si se hablaba acerca del hombre, de su aprendizaje, de cómo debe ser educado y del conocimiento que el hombre construye. Y si retro-

cedemos más, Quintiliano también se basa en una psicología de buen sentido para elaborar las normas que trata de transmitirle al maestro de retórica que tiene que enseñar bien a su alumno. Y más antiguamente aún, es evidente que Aristóteles se propone ver, con el sentido universalista que tiene como científico, cómo se aprende, dando importancia a los sentidos y tratando de determinar cuál es el papel de la razón en el aprendizaje. Aunque nadie puede afirmar que Platón desarrolla una psicología, también en su teoría hay una interpretación acerca de cómo es que el hombre aprende y qué es lo que puede aprender, esto es cuáles son los límites de su aprendizaje. Encontramos estas reflexiones en el marco de la filosofía, por cuanto la psicología como tal no existía. La filosofía era la ciencia madre, y en su seno esas preguntas estaban relacionadas con cuestiones gnoseológicas y con otras que intentaban resolver el problema de cómo alguien, otro ser humano, puede intervenir en el proceso de aprender. El diálogo socrático es quizás una de las mejores demostraciones o propuestas de lo que siempre se establece como acción deseada para el profesor, esto es, que enseñe e investigue. En el diálogo socrático, la *mayéutica* es una forma didáctica en donde el propio estudiante, en correlato con su docente, está enseñando e investigando a un tiempo. Si bien, desde un punto de vista técnico, puede ser dudoso el resultado por cuanto es muy difícil que el alumno pueda repetir después por sí solo ese camino, es interesante que Platón intente resolver, a través de esta propuesta didáctica, cómo llevar a la práctica uno de los ideales que ha tenido la educación durante mucho tiempo y que todavía hoy son motivo de reflexión para los pedagogos.

Hasta aquí, vemos que la didáctica es, pues, heredera, y lo ha sido siempre, de otras disciplinas. Esto es una característica propia —altamente positiva— de la didáctica ya que demuestra que se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico de relevancia teórica.

Pero en el momento actual, el problema principal que enfrenta la didáctica es que las ciencias sociales, desde mediados del siglo pasado, se han desplegado de forma extraordinaria en relación con la tradición anterior. Y esto en dos sentidos: por un lado, en la efectiva pulverización de los campos y de los objetos. Hoy existe enorme cantidad de perspectivas que permiten mirar desde distintos puntos de vista y con distintas modalidades, el mismo objeto social y el propio campo de lo social. Así como la cantidad de enfoques es muy grande, los objetos que se construyen desde esas perspectivas, sobre la base supuesta de un objeto real común, también, a su vez son diferentes. De este modo, la percepción, interpretación y explicación de cada uno de los objetos sociales se hacen enormemente complicadas.

Pero, además, cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención. De ahí que la carga de valor frente a la sociedad que la didáctica sobreleva sea tan grande que la obliga a no poder mirar de lejos, *a no poder ignorar ninguno de los aportes de ninguna de las ciencias sociales*. Porque es una cuestión de responsabilidad activa.

No quiero decir que el sociólogo no tenga responsabilidad ética. Sí la tienen el sociólogo, el antropólogo, el geógrafo, el historiador, el psicólogo, el economista y los restantes científicos sociales y no sociales. Pero el caso que presenta la didáctica es más complejo y difícil de resolver.

Veamos un ejemplo acerca de cómo se puede analizar este problema. Si nos referimos a un gran sociólogo como Max Weber, vemos que plantea la necesidad de la neutralidad valorativa para el trabajo del sociólogo, si bien admite que éste parte necesariamente de algunos valores —ya que no puede ignorar que los tiene—. Pero, en su trabajo, el sociólogo tiene que tratar de ser lo más objetivo posible. Para Weber, la sociología tiene que ser una teoría de la

acción social humana, de la acción social con sentido, de la acción social en la que el sentido menta la relación con otros. Pero aunque caracteriza el trabajo del sociólogo como objetivo en su interpretación, ya que debe mantener su neutralidad valorativa, lo diferencia claramente del trabajo del profesor. Al profesor le exige total objetividad. Decía Max Weber en 1919: “La cátedra no pertenece a los profetas ni a los demagogos. Al profeta y al demagogo les ha sido dicho: ‘Sal por las calles y habla públicamente’. Habla, es decir, donde es posible la crítica”. Para este autor, la persona, en cuanto profesor, tiene obligación de ser objetiva. Pero simultáneamente, en tanto sea un científico sociólogo debe hablar con neutralidad valorativa, aunque acepte siempre, necesariamente, algunos valores. El profesor se diferencia, además, del hombre civil, del ciudadano, porque este último puede hacer uso de todos los conocimientos que le aportó la sociología, pero entonces sí impulsando valores. Por lo tanto, uno es el científico, otro es el profesor y otro es el hombre civil. Se trata de tres papeles distintos aunque coincidan en una misma persona.

La didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo u otros) y como hombre, como ciudadano, puede actuar sin restricción y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Como docente, sin embargo, tiene que ser respetuoso de los otros, de la libertad de los demás, de sus alumnos.

Nuestra disciplina se propone como objetivo propio la intervención pedagógica. Si fuera normada de acuerdo con la propuesta de Max Weber, la norma diría: “Usted, como persona y como científico puede ser portador de los valores y creer intensamente en algunos de ellos, pero usted como profesor, ¡cuidado!, ¡debe respetar la libertad de elección de sus alumnos!”. Pero la norma podría ser diferente e impulsar a otro tipo de acción docente. En este terreno, vemos que la neutralidad puede ser una propuesta para el

profesor, pero que constituye ya una elección. El didacta está interviniendo, aun 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 los alumnos en un marco que hoy los didactas tienen absolutamente claro que abarca la sociedad en su conjunto.

Desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social. Si todo trabajador social se plantea cómo trabajar, cómo intervenir en una comunidad, los didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la escuela? Sabemos que hoy la escuela —y ya no restan muchos ingenuos en este terreno— es una institución absolutamente fundamental en la construcción de una sociedad, sea vista de manera optimista o, sin necesidad de caer en un estrecho reduccionismo, con visión pesimista. Sabemos que los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ello resulte. Por esta razón, es imprescindible tratar de responder a esas preguntas, que están claramente impregnadas de valores y comprometidas con la ética.

El tema del cual nos ocupamos, por lo tanto, es complicado. Es subsidiario de los aportes de todas las disciplinas del campo de lo social que, entre ellas, están confusamente diferenciadas en la actualidad. Decimos que la diferenciación no es clara porque, si bien por la influencia del positivismo, se produjo en su momento una fragmentación del objeto social al considerarlo desde distintas perspectivas parciales muy difíciles de unificar, es posible afirmar también que hoy, en un cierto sentido, son más fáciles de amalgamar que en otras épocas.

Algunos epistemólogos consideran que ya no sólo las disciplinas sino también las teorías dentro del dominio de conocimiento de

una misma disciplina, no pueden ser comparables entre sí; que una teoría debe ser considerada separadamente de otra teoría y que los conceptos no pueden ser transferidos de una teoría a otra. Nos referimos a los principios de “inconmensurabilidad de las teorías” y de “variación radical del significado” de los conceptos cuando son transferidos de una teoría a otra. Pero podemos observar que en el campo de lo social, en este momento, se está produciendo (ya que no es la didáctica la única que está recibiendo los aportes de distintas disciplinas) un efecto de trasvasamiento de unas disciplinas sociales a otras. Este proceso suele realizarse por dos caminos. Uno es la adopción de algunas teorías importantes, grandes teorías que marcan rumbos en el pensamiento y que impregnan u orientan el trabajo en distintas disciplinas. Nadie podría negar que hay grandes corrientes del pensamiento como la fenomenología, el psicoanálisis, el marxismo, entre otras, que han penetrado en distintas disciplinas. Encontramos enfoques psicoanalíticos no solamente en el campo de la clínica y en la interpretación de las acciones individuales en situaciones determinadas, sino también en la búsqueda del sentido de todo tipo de fenómenos culturales. Así, pues, hallamos enfoques psicoanalíticos no solamente en la psicología sino también en otras disciplinas, como por ejemplo, una severa discusión acerca del psicoanálisis en la filosofía, del mismo modo que existen también corrientes enraizadas en enfoques psicoanalíticos en la didáctica. Este fenómeno se corresponde con situaciones paralelas, en las que se utilizan como marco otras grandes teorías. Encontramos citado a Gramsci cuando se habla de ciencia política, también en la sociología y en la teoría del currículum. Hay fuertes pensadores, de mucho peso, en el existencialismo, la fenomenología, el estructuralismo, el marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. En el campo de las ciencias sociales, si bien hay objetos delimitados y también métodos que son propios de ciertas ciencias por lo que siempre nos lamentamos ante la fragmentación del objeto social en muchas disciplinas, parece consolidarse, sin embargo, la tendencia al trasvasamiento de teorías que ha de hacer

posible recomponer la integridad del objeto que se había perdido. Es posible que queden lejos las épocas en las que quien era sociólogo se diferenciaba claramente del psicólogo social, sobre la base, por ejemplo, de la argumentación de Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, donde desarrolla una dura discusión acerca de la definición del hecho social y sobre cuál ha de entenderse como el objeto propio de la psicología social. Su discusión con Gabriel Tarde en verdad apunta a decir que uno, el hecho de espesor social propio, es el campo de la sociología y el otro, que corresponde a la imitación de la conducta de los demás, el de la psicología social en donde la consistencia social de la conducta se construye sobre la base de relaciones interindividuales. Esta última es la posición de Tarde. Y Durkheim escribe su libro para mostrar, precisamente, que el hecho social tiene entidad propia, reificando la sociedad, ya que es la sociedad, según Durkheim, la que tiene realidad como cuerpo y la que ejerce la coacción que genera las conductas sociales. El hecho social no es producto del contagio. Ésta es una discusión propia de fines del siglo pasado y parece difícil que hoy pudiera plantearse en los mismos términos. Se trata más bien de un tipo de problema de fronteras que parece estar perdiendo entidad. Es menester reconocer, sin embargo, una elevada probabilidad de que también se siga discutiendo dónde están las fronteras, ya que tras cada una de las disciplinas hay comunidades científicas –“tribus académicas” según la expresión que Tony Becher (1989) toma de Burton Clark (1963) y rescata de una idea anterior de Evelyn Waugh (1959). Puede ser cierto que sigan discutiéndose, porque detrás de estas divergencias formales, cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos. Las comunidades científicas no son ajenas a estas cuestiones, que se relacionan con opciones en torno a problemas de política científica que no se deben olvidar, dado que quienes deciden acerca de la validez de las teorías son, precisamente, las comunidades científicas.

A pesar de estas cuestiones, que están lejos de ser ajenas a la vida académica, hay una suerte de entrecruzamiento entre las disciplinas que hace algunos años no se observaba con tanta claridad. En Estados Unidos se pudo hacer psicología evolutiva durante varias décadas sin mencionar a Jean Piaget, lo cual hubiera sido absolutamente imposible en la Argentina donde, desde la década del '50, se enseñaban sus trabajos más recientes en los institutos del profesorado, o en España, donde se habían comenzado a traducir y publicar todos los libros de Piaget a partir de los años '30.

Ahora, en cambio, el efecto de la globalización se ha hecho sentir con más fuerza en la aldea científica que se ha convertido en una aldea global, y los vallados y los límites se van borrando. Es casi imposible ignorar actualmente los aportes de grandes autores y Vigotsky, por ejemplo, es citado como autoridad científica en la psicología, la lingüística y la didáctica. Las disciplinas se han vuelto permeables unas a las otras, y las fronteras nacionales de las comunidades científicas de las ciencias sociales de los países de mayor desarrollo relativo han generado unas “áreas de frontera” mucho más porosas que los límites marcados que existían en otras épocas cercanas. El fenómeno de globalización de la economía y de las comunicaciones realmente ha generado –de manera unidireccional, no reversible– un proceso de globalización de la ciencia.

Nuestra disciplina es, por definición, una disciplina global. No puede ignorar ningún aporte teórico que pueda serle útil. Pero los niveles de desarrollo de las diferentes ciencias sociales son distintos y en el tratamiento de los temas se observa cierta asincronía en la adopción, el reemplazo, la integración, la yuxtaposición, y, en consecuencia, la coexistencia de diferentes teorías, las que pueden servir de basamento a diversas teorías didácticas, si quienes las abrazan adoptan los sesgos que esas teorías les señalan y descartan los posibles aportes de otros enfoques.

Estos heterogéneos ritmos de progreso y las razones de la variación en velocidad y modalidad de los cambios son muy interesantes de analizar. Porque, mientras en una disciplina se abando-

nan ciertas teorías, en otras se adoptan. ¿Por qué ocurre una cosa u otra? ¿Es que no hay ningún rigor en las ciencias sociales? ¿Y en la didáctica? Las didácticas de las disciplinas también van cambiando por distintas razones. Son asincrónicas entre sí y con relación a la didáctica general. Tienen diferente ritmo de desarrollo y están basadas sobre enfoques teóricos, propuestas, corrientes, programas de investigación científica diversos y a mi criterio, por lo general a partir de planteos que sólo en apariencia se desprenden y son isomorfos de la naturaleza de los contenidos que se deben enseñar.

Si el isomorfismo fuera real, cabría, entonces, preguntarse: siendo el enfoque adoptado en la didáctica tributario de la estructura propia de los contenidos y habiendo un solo modo de ver esta estructura, ¿cómo conviene que los alumnos construyan estos contenidos? La respuesta sería obligada, sin lugar a elección. Pero el supuesto del que se partía en la pregunta es incorrecto, ya que no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina ni existe una única explicación acerca de su validez. Porque en realidad, cuando hablamos de las disciplinas, nos referimos a dominios sistemáticos de conocimiento que implican muchos componentes, tales como, por ejemplo, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas. Efectivamente, el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y personas. Por esta razón, a veces, las divisiones entre las disciplinas son suficientemente fuertes como para traspasar los límites institucionales, nacionales y temporales.

Los matemáticos tienen mayor parentesco con los matemáticos de otra escuela, de otra facultad, de otra universidad, de otro país y con Euclides, Descartes y Leibniz, que con un biólogo o un sociólogo, aunque trabajen todos en la misma institución, en la misma escuela o universidad y en el mismo país y en el mismo tiempo histórico. Las comunidades científicas, las comunidades

disciplinarias son cuerpos muy poderosos que aceptan o no aceptan una teoría científica.

En este momento, el trasvasamiento de conceptos y teorías no ocurre sólo en el campo de las ciencias sociales; lo mismo está ocurriendo en las ciencias naturales. El conocimiento actual es producto de desarrollos interdisciplinarios, multiprofesionales, y todos los límites disciplinarios ya son difíciles de sostener. Para un científico, un profesional o un docente que trabajen, aun en un tema sumamente especializado, es prácticamente imposible, en el presente, ignorar la relación que deben tener con otras comunidades científicas y con otras profesiones.

El progreso de la didáctica está sometido a similares avatares. Si comparamos su situación con la de otras ciencias sociales, observamos que la didáctica, según algunos autores, nunca tuvo un campo claramente demarcado. La sociología o la psicología sí lo tuvieron. El ámbito de la sociología, sin embargo, se está superponiendo al de otras ciencias, entre ellas, la antropología, la historia, la economía y la psicología social. Los bordes de la psicología también se están yuxtaponiendo a otras ciencias sociales o biológicas. Hay gran cantidad de puntos de contacto, por ejemplo, entre la psicología de hoy y la lingüística, en campos de trabajo concretos y en temas teóricos. Un fenómeno propio de esta época es que prácticamente no se puede abordar un tema sin recurrir a otra disciplina, aunque nada hay más difícil que el trabajo interdisciplinario ya que existen muchos obstáculos —o sólo teóricos— para que se pueda realizar.

En consecuencia, si el problema de construcción de un corpus interdisciplinario es difícil con relación a los campos disciplinarios que están o estaban más o menos definidos, la didáctica debe enfrentar, además, un problema adicional, la definición de su propio campo. Jean Piaget (1970) afirma que cuando una disciplina entra en crisis comienza a ocuparse de su situación epistemológica: "La reflexión epistemológica siempre nace a propósito de las 'crisis' de tal o cual ciencia; [...] estas 'crisis' resultan de una laguna de los

métodos anteriores, que habrán de ser superados gracias a la invención de otros métodos”. Esto explica, pues, que en estos tiempos, la didáctica se analice epistemológicamente y trate de determinar qué es este campo de la disciplina didáctica, ya que por sus múltiples e imprescindibles relaciones con las otras disciplinas, “nada de lo humano parece serle ajeno”, incluido en ello el producto de la actividad del hombre ya sea en la forma de conocimiento científico o en la de las otras modalidades del saber.

La didáctica recibe y refleja muchas crisis teóricas porque se trata de una disciplina caracterizada por ser un dominio en donde se reunieron algunas o todas las demás. Y aunque se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que construya, son los que van a constituir el campo propio de la disciplina, utilizando para ello variados aportes de muchas disciplinas, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra que se está generalizando, en el presente, en las ciencias sociales y no sociales. En la didáctica este trabajo no es nuevo. Pero el problema más difícil de resolver es la asincronía en el desarrollo de las teorías sociales, la elección de los criterios de integración a aplicar, y el poder hacerlo sin caer en la tentación de la fascinación frente a una teoría nueva, manejándola desde el lugar de un intelectual colonizado por una cultura extraña, en cuya creación no se ha participado.

En los procesos de trasvasamiento de grandes teorías, las concepciones del mundo, de la acción humana, de los valores y del conocimiento tienen una posición privilegiada, circulan entre todas las ciencias: de las ciencias naturales a las ciencias sociales y de las ciencias sociales a las ciencias naturales. La didáctica no puede dejarlas de lado ni transitar simplemente junto a ellas, en virtud de que son cuestiones que tienen que ver hoy con todas las áreas y con las perspectivas más generales de todos los campos científicos. Aunque algunas están muy próximas a nuestros objetos específicos y otras son mucho más amplias y parecen todavía extrañas al pen-

samiento didáctico, seguramente habrán de operar como matrices para el pensamiento filosófico y científico de los próximos años. 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.

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.