

Didáctica general (Daniel Feldman)

Feldman, Daniel - Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 73 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular) - ISBN 978-950-00-0763-4

Capítulo I

La enseñanza

La enseñanza como sistema Didáctica y escolarización

La enseñanza es una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores. Pero también puede analizarse en el marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades. La educación hoy en día se realiza mediante la incorporación de grandes grupos de la población en un sistema, secuenciado por niveles, que los reparte en grupos y los hace avanzar progresivamente de grado en grado, en el cumplimiento del plan de estudios, estableciendo algún sistema de créditos, credenciales y títulos. Estamos acostumbrados a pensar la educación en estos términos porque es la manera en que las sociedades modernas organizaron su proceso educativo. Estos sistemas no nacieron de un día para otro, aunque se expandieron con asombrosa velocidad en la última mitad del siglo XIX. Es posible encontrar los antecedentes de las actuales escuelas en prototipos institucionales y tecnologías previamente desarrolladas: las escuelas caritativas, la enseñanza monitorial, los primeros *curricula* universitarios. El desarrollo de la didáctica no es, probablemente, ajeno a este proceso y está ligado, primero, con la expansión de la educación básica y, prontamente, con la formación de los sistemas de escolarización universal¹. La didáctica nace ligada a la idea de educación para todos. Una misión que, históricamente, asumen las sociedades modernas, como parte del proceso de inclusión en un espacio político común y en un mercado unificado. A mediados del siglo XVII, se publica la *Didáctica Magna* de Amos Comenio. Esta es una obra inaugural aunque, como cualquier obra, expresa ideas que circulaban y formaban parte del pensamiento de una época. Quizá la importancia de Comenio, como la de otros, fue sintetizar esas corrientes de su tiempo. Comenio decía en 1657: *“Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni para el que aprende. Antes al contrario, con un mayor atractivo y agrado para ambos. Enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo en las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente nosotros demostramos todo esto a priori. Es decir, haciendo brotar como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales reunidas con un solo caudal forman el universal artificio para organizar las escuelas generales”*². El párrafo contiene un completo programa que, podría decirse, tiene alguna vigencia más de 300 años después. Todavía buena parte del trabajo didáctico consiste en buscar afanosamente respuestas a este tipo de cuestiones. La confianza y el optimismo de Comenio, como puede verse, eran muy grandes. Entre otras cosas, porque creía que podía deducir su afirmación de una base muy sólida. Esta base era “la propia e inmutable naturaleza de las cosas”. Evidentemente, aquél que lograra conocerla poseería el conocimiento fundamental para desarrollar un artificio universal para enseñar. En términos didácticos, la búsqueda de un fundamento sólido ha continuado. Tomó forma en la búsqueda de una teoría de la personalidad, una teoría de la mente, una teoría de la inteligencia, del aprendizaje, del desarrollo, de la transmisión cultural, etc. Los estudios educativos han buscado afanosamente algún fundamento sólido al cual amarrarse. A los que se recurrió últimamente con más frecuencia, han sido los provenientes de distintas teorías del desarrollo, del aprendizaje, de la mente, o de las ciencias cognitivas generales. No será esa, sin embargo, la perspectiva que se adopte en este texto. Comenio se atrevió a prometer un artificio para enseñar todo a todos. Es una sistematización teórica pionera en torno a la idea de tener un método.

Comenio presenta una alternativa metódica todavía basada, como señala Hamilton, en un modelo artesanal. Pero la idea de escuela, tal como cuaja en el siglo XIX, sigue, en cierta medida, la tecnología intelectual de la producción industrial. Esto también se refleja en los métodos de enseñanza (aunque, andando el tiempo, no cualquier método de enseñanza aceptó la analogía industrial para enseñarle a la gente). Para decirlo en otros términos: el desarrollo de las escuelas recurre al modelo del que se disponía para resolver el problema de producir algo en una escala mucho mayor a la conocida. Si se piensa bien, se verá que el desafío educativo de las sociedades modernas fue inédito: desarrollar la educación a escala universal. Requería, por lo tanto, dispositivos adecuados al tamaño histórico de la tarea. Por eso, el problema de la didáctica actual es un poco distinto. La enseñanza no se trata, solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas. Las preocupaciones en las cuales la Didáctica funciona son las de un profesional que trabaja en una gran organización sujeto a restricciones que incluyen las condiciones de trabajo, el programa, el acuerdo con otros profesores, el marco de convivencia que se acepte, o cualquier tipo de condicionante que enmarque la tarea de enseñanza. Desde ya, se puede adelantar que uno de los problemas críticos de la reflexión didáctica en el último tiempo es que, en gran medida, sigue pensando la situación de enseñanza en términos de un grupo libre de estudiantes con un profesor libre de restricciones que eligen compartir un tiempo común de trabajo. Esta manera de enfocar las cuestiones no se corresponde con el modo en el que se enseña en la actualidad. Es posible sugerir que puede haber una tensión entre un modelo de enseñanza basado en ideales pedagógicos trascendentes y las restricciones de la propia situación en la cual se quiere hacer funcionar ese modelo. Esta tensión es prácticamente inevitable y, seguramente, se expresará en la actividad cotidiana que tenga cada profesor. Estas cuestiones quedarán planteadas y serán retomadas a lo largo del texto ya que interesa mantener presente la relación especial que existe actualmente entre la didáctica con la enseñanza y con los que enseñan. Queda la promesa de lograr “un arte universal”. En su mayoría, la producción didáctica abandonó, por ahora, esa tarea. Se inclinó, más bien por el desarrollo de estrategias ligadas con campos de conocimiento específicos (la didáctica “de” las ciencias sociales, las matemáticas o la música). Sin embargo, como veremos, distintos modelos pedagógicos proponen encuadres de trabajo generales que mantienen cierta independencia del dominio al cual se apliquen. El análisis de los distintos modelos de enseñanza que se proponen en el curso podrá ayudar a dilucidar las preguntas en torno a obtener algunas pautas metodológicas de carácter general. Según lo planteado hasta aquí, el trabajo didáctico mantiene un programa que trata de responder a un tipo de problemas propios de un largo ciclo histórico. Según quedó planteado, todavía mantiene vigencia la búsqueda de alguna tecnología que asegure la transmisión y que permita que la actividad de profesores y de alumnos sea lo menos pesada posible (“con rapidez y de un modo agradable”). También se vio que parte de este programa era la búsqueda de algún fundamento para ese dispositivo. Podía estar en la naturaleza de las cosas o en la naturaleza de la mente, en la naturaleza del aprendizaje, en la naturaleza de lo social. Se planteó, por último, que la enseñanza es una respuesta a un problema social. Como es sabido, cualquier solución a un problema social se da en algún marco de restricciones. Toda respuesta articula tecnologías -materiales y simbólicas- y fuerzas reales: el tipo de acumulación que se haya realizado y la capacidad para instalar ese problema y crear consenso acerca de la solución. La escuela, tal como la conocemos, es una respuesta al problema de asegurar la producción de las habilidades y de las mentalidades que una sociedad necesita. Este breve resumen solo pretende señalar el origen de la discusión acerca de la enseñanza como una práctica que funciona siempre en un sistema de restricciones. Con lo cual, casi puede decirse que la didáctica, algo que se ocupa de la enseñanza, debería aprender a reconocer este hecho y a utilizarlo en sus maneras de pensar los asuntos educativos.

La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender.

La educación como teoría y como práctica conoce entre el siglo XIX y el XX dos fuertes corrientes de pensamiento. Una de ellas es la que conocemos como escuela tradicional, centrada en la figura del profesor, en su capacidad de modelización, en el conocimiento bien establecido, en el texto y en el método. Era el ideal de una escuela que creara un ambiente especial para el diálogo con el pasado, y donde el profesor era la figura capaz de mediar entre este buen conocimiento del pasado y los alumnos. Hacia fines del siglo pasado y principios de éste, se opera, en términos del pensamiento educativo, una auténtica revolución. Lo que algunos llamaron “giro copernicano en educación” o “revolución psicocéntrica”. Se comienza a pensar la educación centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual. Se promueve una escuela abierta que permita que la vida “entre” en la escuela y que los niños puedan vivir en la escuela su presente, como un modo de desenvolverse de un modo creativo hacia el futuro. Es lo que se conoció como “movimiento de la escuela nueva”. El movimiento de la escuela nueva procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella. Si bien la escuela tradicional era una escuela fuertemente metódica, centrada en el profesor, la escuela nueva no fue una escuela menos metódica: modificó los métodos, pero no los desdiseñó. Al contrario, desarrolló dispositivos de trabajo rigurosos. Muchos de los actuales métodos activos, centrados en el niño, reconocen su herencia en métodos desarrollados entre fines del siglo pasado y principios de éste. Esta aclaración con respecto al método tiene alguna importancia porque hoy se advierten prevenciones con la idea de método. Sin embargo, la enseñanza siempre recurrió a formas metódicas y sistemáticas para realizar sus tareas. Como luego se verá, esas formas pueden ser más abiertas o cerradas, sin embargo, siempre son, en sus términos, ordenadas y rigurosas. Pero, además, también se extendió cierta desconfianza con la propia idea de enseñanza. La enseñanza aparece muchas veces asociada con el ejercicio de un control relativamente enajenante sobre la voluntad del sujeto por parte de otro. La enseñanza es una importante práctica social frente a la cual es difícil quedar indiferente. Se desarrollan, así, ideologías de enseñanza. Algunas de estas ideologías de enseñanza incluyen términos relativos al control. Algunos enseñantes se sienten cómodos con la idea de ejercer cierto control y otros se sienten muy incómodos con la idea de ejercer control y preferirían buscar medios de no hacerlo. Sin embargo, el proceso educativo, en cualquier versión que se acepte implica grados de control: sobre la actividad del que aprende o sobre el ambiente en el que vivirá su experiencia educativa. La propia idea de “enseñanza” carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes. Avancemos, ahora, en la definición de “enseñanza”. Se puede proponer una muy sencilla: enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola –que es como definen Edwards y Mercer (1988) “compartir conocimiento”–. Como puede verse, en la definición no se dice absolutamente nada acerca de qué hay que hacer para que al final dos tengan lo que al principio tenía uno. Solamente dice: “hacer algo”. Por eso, cuando se utiliza la idea de transmisión, hay que usarla con cuidado, porque “transmisión” generalmente está connotada. También se verá que es una definición que abstrae el marco social de la enseñanza señalado en el apartado anterior. Sólo sirve para adjudicar algún sentido general al término. La definición propuesta supone varias cosas. Una de ellas es que en el inicio hay una relación asimétrica: los participantes no están en el mismo lugar. De acuerdo con esta definición, no tiene sentido enseñar si todos saben lo mismo de algo o si poseen parecida habilidad respecto de algo. También está implicado que hay algún proceso de traspaso. En las afirmaciones acerca de cómo se traspasa o cómo se da ese proceso se diferencian los distintos modelos de enseñanza. Esta es, simplemente, una definición genérica que permite identificar un campo. Pero, lo cierto es que se dispone de teorías más elaboradas que hablan acerca de la naturaleza del traspaso y de las mejores maneras de llevarlo a cabo. Cabe hacer una aclaración importante. En la definición de enseñanza ofrecida (que dos personas tengan al final lo que antes tenía una sola) se piensa en términos de asimetría inicial y simetría final, que los dos puedan terminar igual. Cuando

se coloca la enseñanza en clave institucional esta idea se matiza bastante. La enseñanza se desarrolla en un sistema que está dividido en niveles que, a su vez, están graduados. Cada nivel, y cada grado dentro de un nivel, tiene un propósito y una función diferente. La idea de que los dos tengan al final lo que antes tenía uno solo toma un significado particular. No es lo mismo en los estudios superiores, en los que, al final, profesor y alumno compartirán la misma profesión, que cuando se trata de la enseñanza básica. Esto tiene consecuencias para la definición del conocimiento a enseñar. También abre algunas preguntas en relación con el saber del profesor. Una de ellas, y no la menos importante, es ¿necesita un profesor que domina un campo de conocimiento manejar una teoría sobre la enseñanza o es suficiente con dominar el conocimiento? Para algunas personas no hace falta que el profesor conozca didáctica. Se dan dos razones para ello. Una, es que las disciplinas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión. Se considera que una disciplina de conocimiento tiene una estructura conceptual, una organización lógica y unos procedimientos. Reproducirlos es suficiente para su enseñanza. Esta idea influyó de manera importante en el movimiento del currículum científico en los años '60. Una tendencia a generar un currículum basado en las disciplinas y que se propusiera formar en los alumnos el tipo de competencias y habilidades que posee el experto. Algunos promotores de este movimiento confiaban en la propia estructura de la disciplina como la llave para la buena enseñanza. Por eso, lo que básicamente se requería de un profesor era excelencia en el dominio de su materia. Hay que reconocer que los profesores que dominan bien su materia tienen avanzado el camino para enseñar bien. La segunda razón que se esgrime es que, en realidad, el buen educador es intuitivo. Que no se hace, que se nace. Según esta idea, hay gente que posee un talento para educar. Algunos están dotados para el deporte, otros para la música. Hay gente que está dotada para la enseñanza. El hecho es que hay profesores que enseñan muy bien y nunca pasaron por un curso de didáctica. Hay algunas respuestas a estos dos argumentos. Se pueden intentar cuatro. La primera, contesta al argumento del educador intuitivo. Evidentemente, una buena mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a motivación, hacen, de personas que no tienen ninguna formación en educación, excelentes enseñantes. El único inconveniente es que estos atributos no están distribuidos de manera pareja en la población. Los sistemas de enseñanza son muy grandes para confiar sólo en la distribución normal de los bien dotados. Podría decirse que la didáctica es para los que tienen que apoyarse en algún tipo de suplemento que ayude a mejorar la capacidad de desarrollar esa actividad. Esta es la primera razón pero, como se verá, no es la más importante. Cuando los propósitos de la enseñanza no consisten en formar expertos, hace falta cierta reflexión particular para producir la versión del conocimiento que se ofrecerá. Las propias disciplinas no proveen esa reflexión, dado que no es una preocupación "interna" de las disciplinas cómo van a ser transmitidas o dominadas por personas que no pertenecen al campo y que nunca van a pertenecer a él. Hace falta un modo de procesamiento, del cual la propia disciplina no está ni tiene por qué estar provista, que ofrezca claves para la transformación de un conocimiento en una versión adecuada a otro público. Buena parte de la tarea de enseñanza consiste en desarrollar una versión adecuada a distintos públicos. ¿Cuándo una versión es "adecuada"? Hasta ahora, según lo que se planteó, tiene que ser adecuada a los propósitos y los propósitos no son los mismos en el nivel primario que en el secundario, por ejemplo. Tampoco es lo mismo la Física de un bachillerato que la Física de una escuela técnica. La tercera razón por la cual un profesor quizás necesite algo más que el conocimiento de la propia disciplina se refiere a los alumnos. ¿Cómo comunicar conocimiento a una persona que no posee claves y códigos similares a los del comunicador? Los alumnos utilizan códigos y claves diferentes para procesar la información, y sus procesos de aprendizaje presenten particularidades distintas en relación con los del profesor. No es seguro que podamos aceptar lo que Jackson denomina "el supuesto de la identidad compartida"⁵. O sea que el profesor piense que sus estudiantes son como él: miembros de una misma tradición, de unos mismos lenguajes e intereses y de una misma forma de pensamiento. Esto, claro, es algo a lo que el proceso educativo aspira en

el largo plazo, pero no un requisito que se cumpla en cada momento. Como ya fue señalado, una disciplina, que es un sistema de pensamiento, no tiene por qué poseer los instrumentos para adecuar ese conocimiento a unos códigos y lenguajes distintos al de los productores. Y esto es crítico si se acepta que los alumnos aprenden y procesan información de maneras distintas. Para dar respuesta al problema hacen falta unos métodos y unos instrumentos específicos. De acuerdo con lo anterior se puede decir que es necesario diferenciar entre las capacidades para realizar la tarea de enseñanza y las condiciones de conocimiento que es necesario cumplir para poder realizarla. Dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición para enseñarlos. Pero la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje. Aunque cualquiera que domine un cuerpo de conocimientos cuenta con una condición esencial para la enseñanza no necesariamente cuenta con las capacidades profesionales para hacerlo. Y una capacidad no se define por un "saber", siguiendo una ya asentada distinción, sino por un "saber hacer". Su característica básica consiste en que informan la posibilidad de realizar de manera competente distintas tareas: planificar, dirigir la clase, comunicar, coordinar el grupo, diagnosticar, evaluar, organizar actividades, etc.⁶ La última razón por la cual podría hacer falta un planteo didáctico para enseñar bien se relaciona con las funciones docentes, que han variado y se han amplificado. Cuando la enseñanza se institucionaliza, también aumenta el número de variables que intervienen en la enseñanza. El profesor ya no sólo enseña: planifica su clase, sus programas o, en algunos sistemas escolares, también planifica el currículum, participa en la administración de su escuela, necesita consensuar criterios con sus colegas de departamento, tiene que tomar decisiones sobre la forma organizativa de su propia materia, etc. Es necesario asumir una cantidad de responsabilidades: la definición del contenido, el desarrollo del currículum, la programación, la fijación de objetivos, la evaluación y la acreditación. Contestar a todas estas cosas probablemente requiera algún tipo de reflexión específica en torno a la enseñanza que el propio dispositivo. En resumen. Hasta aquí se trató de relacionar la existencia de la didáctica con el surgimiento y desarrollo de los sistemas de escolarización masivos. También se hizo referencia a la enseñanza como una actividad propia de instituciones especializadas. En ese marco se propuso la pregunta acerca de la importancia que podía tener la didáctica en relación con la formación de docentes ¿Acaso dominar el conocimiento no alcanza? ¿Es necesario algo más para que el conocimiento sea enseñado? Se propuso que el dominio del conocimiento siempre era un elemento central, pero que había tres factores que planteaban otras condiciones necesarias para la enseñanza. El primer factor es que las escuelas mantienen diversidad de propósitos en relación con la educación de sus alumnos. De acuerdo con esos propósitos variará el tratamiento del conocimiento. Es necesario disponer de herramientas específicas para realizar ese tratamiento. Otro factor consistía en la diversidad actual de funciones docentes. Profesores y maestros se ven involucrados en tareas de planificación, evaluación, discusión curricular, seguimiento y atención de alumnos con necesidades especiales, atención de la comunidad, participación de la vida institucional, discusiones en el departamento, integración entre áreas, etc. Como puede apreciarse, en el conjunto de tareas descrito, dominar una disciplina no es la única competencia necesaria. El tercer motivo son los propios estudiantes. El dominio de un campo de conocimiento puede ser suficiente para el diálogo entre pares, pero cuando se trata de alumnos de escuela media o de alumnos de escuela primaria la situación cambia. La adecuación al público es otro problema que no se resuelve solo en términos del dominio del conocimiento que se debe transmitir. Mediante la exposición de estos tres factores se trató de argumentar por qué un conocimiento sobre la enseñanza, que no es la materia a enseñar, es necesario. También se señaló que algunas personas, por predisposición personal o por capacidad intuitiva, son enormemente capaces de transmitir lo que saben. Como no es el caso de la mayoría, y como hay que garantizar que esto sea posible para todos, hace varios siglos que se procura sistemáticamente encontrar

modos de ayudar en la actividad de enseñar. Esa es la tarea que, históricamente, asumió la Didáctica.

Capítulo II

Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora

Se propuso una definición genérica de “enseñanza”. En ella se afirmaba que la enseñanza consiste en procesos que permiten que varios sepan lo que al principio sabe solo uno de los participantes de la relación. Esta afirmación incluye alguna idea de “circulación”, “traspaso” u “obtención” pero no dice nada acerca de cómo debe desarrollarse ni de qué características debe tener. De un modo muy estipulativo se pueden denominar “modelos de enseñanza” o “enfoques de enseñanza” a intentos sistemáticos por ofrecer una respuesta general acerca de cómo debería realizarse ese proceso. Utilizado en este sentido, son modelos normativos cuyo contenido es una respuesta a la pregunta: ¿cuáles son los rasgos esenciales de una buena propuesta de enseñanza? Un enfoque de enseñanza implica algún tipo de generalización, marca una tendencia. Indica (o manda, según sea el caso) una dirección para la enseñanza. Estos modelos tienen un importante componente valorativo. Algunos se desarrollan de manera controversial con relación a otros. Sin embargo, aquí no se establecerá una preferencia por una u otra propuesta. Más bien se considera que cada enfoque o que cada modelo es una alternativa que responde a distintos tipos de problemas. Por eso, se propondrán algunos principios para la integración de modelos y de enfoques.

Rasgos generales de los enfoques de enseñanza

Lo que se presentará ahora es un esquema que puede ayudar para analizar distintos enfoques o propuestas de enseñanza. Este análisis puede ser útil para tomar decisiones acerca de las alternativas a utilizar en un curso. Antes, es necesario hacer una aclaración: todas las apreciaciones que se realicen a partir de aquí tienen como referencia a la enseñanza institucionalizada en sistemas escolares. Como ya fue señalado, todavía resulta la manera principal de enseñar. Todo enfoque de enseñanza puede ser analizado en base a cinco rasgos. 1. Cualquier enfoque o modelo de enseñanza sostiene alguna idea acerca del modo de aprender y, por tanto, enfatiza una forma principal de enseñanza. No necesitan ser elaboradas teorías psicológicas –aunque muchos enfoques y modelos surgen de ellas– sino respuestas generales a preguntas como: ¿se aprende mejor haciendo cosas prácticas, escuchando, explorando por sí mismo, practicando sistemáticamente, involucrándose en tareas de producción, etc.? Algunos enfoques también sostienen supuestos sobre, por ejemplo, el desarrollo de la personalidad. Estos supuestos son más o menos sistemáticos, desarrollados o explicitados. Eso varía en relación con el origen y el desarrollo de cada propuesta. 2. El segundo rasgo es que todo enfoque de enseñanza mantiene algún supuesto en torno a cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje. Algunos piensan que la enseñanza lo puede todo con respecto al aprendizaje y algunos piensan que la enseñanza puede muy poco, y que lo mejor que puede hacer es retirarse. Hay, por supuesto, posiciones intermedias. Se expondrán, luego, tres maneras de relacionar enseñanza con aprendizaje: causales, mediadoras, y negativas o de retirada. 3. Como tercer rasgo, relacionado con el anterior, se puede señalar que cada enfoque otorga un cierto valor a la responsabilidad que tienen que asumir la enseñanza y el que enseña. Algunos enfoques le otorgan a la enseñanza y al buen uso de los métodos y materiales responsabilidad total sobre el aprendizaje (si se aplicaron bien las técnicas los alumnos tienen que aprender) Hay enfoques que ponen un límite a la responsabilidad de la enseñanza. Creen que el aprendizaje es producto de otras variables, como la propia actividad del alumno en la realización de las tareas de aprendizaje, en las que la enseñanza influye pero no puede jugar un papel absolutamente determinante. 4. El peso relativo que en el enfoque se da a lo que podemos llamar la planificación o la interacción, constituye el cuarto rasgo. Hay enfoques de enseñanza que descansan más en la planificación. Creen que la enseñanza va a ser más efectiva si el dispositivo está bien

planificado y regula la actividad del alumno de manera más previsible. Otros descansan en la interacción y funcionan a la usanza de un enfoque clínico: una situación en la cual el profesor controla la situación inicial, pero su intervención abre eventos o respuestas que no son previsible por el propio dispositivo. En buena medida, la capacidad de enseñanza reside en la capacidad del que enseña para responder en esa situación. Hay enfoques de enseñanza que, por sus características, descansan en la capacidad de manejo interactivo del profesor o del maestro. Hay otras que descansan más en la planificación y la relación del alumno con el contenido está más mediada por una tarea pautada. Por eso, tienen menos exigencias en la interacción.

Supuestos sobre las vías para el aprendizaje y las principales formas de enseñanza

El aprendizaje desde el punto de vista general del que enseña

El primero de los rasgos que, según se propuso, caracterizan un ambiente de enseñanza consiste en algún supuesto en torno a las formas privilegiadas para aprender. Este supuesto puede corresponder a una teoría sistemática y prestigiosa⁷ o formar parte de una imagen más amplia y personal. Puede haber alguna coincidencia en que, con independencia de las innumerables formas que asuman, hay tres vías principales para aprender. Según Perkins, son las tres maneras básicas de promover el aprendizaje que ponen en práctica lo que el denomina la "teoría uno": "La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo". Estas tres maneras son la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática⁸. Aprender por la instrucción directa, por la ejecución de actividades guiadas por un instructor o por la propia exploración y el descubrimiento personal⁹. Desde el primer punto de vista se piensa que el alumno aprende por recepción. Es capaz de incorporar contenido de forma proposicional verbal. Esta es una manera muy común de pensar en los alumnos. No hace falta haber pasado por un curso de didáctica para tener esta idea, aunque algunas teorías generaron valiosas estrategias de enseñanza basadas en la recepción significativa. Tal es el caso de los trabajos basados en la obra de David Ausubel¹⁰. La segunda perspectiva supone que los alumnos aprenden, fundamentalmente, por imitación. El aprendizaje se explica por la acción que los alumnos desarrollan imitando el enfoque que se les ofrece. En base a ese enfoque se realizan correcciones sucesivas. Es un aprendizaje en el que se prioriza el "saber como". ¿Tiene algún asidero pensar el aprendizaje en base a imitación o resulta sólo de una fantasía de control total, de modelamiento? Por lo que se sabe del aprendizaje de los niños, muchas cosas se aprenden de esta manera. Generalmente, hay disposición a darle un rol a la imitación en el logro de habilidades sencillas. Sin embargo, algunas personas tienen la hipótesis de que cosas no tan sencillas, como el lenguaje, se adquieren mediante procesos de este tipo. No por reproducción directa, sino por algún tipo de proceso constructivo basado en la imitación del modelo provisto por el lenguaje adulto¹¹. Un mecanismo puede ser imitativo y productivo: se produce una ejecución que es cada vez más perfecta en la medida en que se corrige en interacción con el modelo. El modelo bien puede ser un modelo inerte o un modelo interactivo. Puede ser la actividad de una persona o puede ser literatura. En los últimos veinte años la idea de aprender imitativamente en base a un modelo ha ganado prestigio. Al parecer, no sólo actúa para habilidades simples, sino que algunas habilidades de alto nivel también se aprenden así: confrontando la propia acción con alguien que la realiza de manera experta o con sus producciones. Cuando se trata de saberes procedimentales complejos, el saber proposicional por sí solo sirve de poco. Es posible recibir una explicación acerca de cómo se hace algo, pero sólo es posible aprender a realizarlo haciéndolo. Y la ejecución mejora imitando a un buen modelo. Buena parte del aprendizaje práctico de habilidades complejas, como el diagnóstico médico, por ejemplo, o la conducción de una clase, descansa en la participación en ambientes que Donald Schön denominó *practicum*¹². El *practicum* es un ambiente donde un aprendiz aprende de alguien más experto, haciendo a su lado. Por ejemplo, en el aprendizaje deportivo el instructor funciona al principio como modelo y después como indicador. Que el trabajo sea por imitación no quiere decir que sea inerte. Se trata, en estos casos, de aprendizajes

ligados al “saber cómo”. Cuando se trata de “saber qué”, de dominar un saber proposicional, se suponen otros procesos y se piensa en la mente funcionando de otra manera. La tercera forma de ver las cosas consiste en considerar a los aprendices como pensadores. Los alumnos realizan sucesivas aproximaciones al mundo, construyendo modelos mentales de él. Lo hacen en la interacción con otros, mediante el diálogo. La imagen corresponde a la de alguien que construye sus hipótesis, dialoga, ajusta y negocia su modelo. Se procura obtener una comprensión mejor, menos sesgada, capaz de incorporar más variables, considerar más dimensiones y resolver las contradicciones. Cuando se ve a los aprendices como pensadores o como “científicos”, se supone que elaboran modelos en términos de los cuáles construyen su experiencia. Es el momento de los métodos “socráticos” basados en los problemas, los enigmas y las preguntas instigadoras. El principio que rige estos métodos es que la educación debería ayudar a entender mejor, a que el modelo mental personal sea más adecuado, más completo. Las pedagogías que utilizan este supuesto enfatizan el valor del diálogo, de las maneras de lograr comprensión y de producir conocimiento ¿Qué ponen de relieve? En algunos casos, mejorar la capacidad interpretativa y de comprensión y, en otros, interactuar con el conocimiento público validado, conocer cómo el conocimiento disciplinado procede, a qué necesidades responde y cómo es la experiencia de producirlo. Los estudiantes dialogan con el conocimiento consolidado y son capaces de dominar sus conceptos y algunos de sus elementos de producción¹³.

El aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos

Hay otra manera distinta de pensar en el aprendizaje que puede tener mucha influencia en la enseñanza. Vale la pena detenerse en ella, aunque implique abrir un paréntesis en el análisis de cada rasgo. Se verá, igualmente, que la relación es estrecha. Gary Fenstermacher (1989) propone que la enseñanza interviene sobre el aprendizaje si es capaz de operar, actuar, influir sobre aquello que el estudiante hace. En ese caso el secreto del aprendizaje no hay que buscarlo en la enseñanza sino en la actividad del propio estudiante, en aquello que él es capaz de hacer y en cómo procesa el material de enseñanza por él mismo. Un grupo de investigaciones¹⁴ constató que los alumnos cambiaban su modo de encarar actividades de aprendizaje de acuerdo con el propósito se fijaban, o sea, de acuerdo con la tarea que tenían en mente. Los distintos propósitos, o maneras de definir la tarea, llevaron a describir lo que se denominó “enfoques de aprendizaje”. Para algunos alumnos la tarea consiste en cumplir con los requisitos de la actividad propuesta por el profesor. Para otros consiste en hacer lo necesario para tener éxito recurriendo a la mejor ecuación esfuerzo/beneficio y, para los terceros, consiste en comprender. Estos tres enfoques se denominaron: “superficial”, “estratégico” y “profundo”. Aquel que utiliza un enfoque profundo prioriza la comprensión por sobre cualquier otro objetivo y desarrolla estrategias para ello. El estudiante que utiliza un enfoque superficial trata de averiguar cuáles son los requisitos que la tarea exige y de cumplirlos con algo que se asemeje a lo que podría esperarse. Cuando los requisitos de la tarea son claros es más fácil. Cuando son difusos -y cuanto más constructivista es una pedagogía, más difusos son los requisitos- es más difícil. El alumno que utiliza un enfoque estratégico adecua su nivel de esfuerzo a la mejor rentabilidad entre trabajo y notas. Como es sabido, la ecuación más rentable varía de acuerdo con la situación. Además, en esos estudios fueron descriptos dos “estilos” básicos de aprendizaje: los *holísticos* y los *serialistas*. Los alumnos que utilizan estilo holístico tienden a buscar una comprensión global, relacionante, divergente. Recurren activamente a imágenes y analogías. Procuran relacionar el conocimiento nuevo con su propia experiencia. Los alumnos que utilizan estilos serialistas, por su parte, proceden de manera analítica y secuencial. Enfocan su atención en un punto y avanzan paso a paso. Otorgan preeminencia a la claridad y la estructuración. Ambos estilos pueden conducir a la comprensión si son bien utilizados. Pero lo interesante de estas investigaciones es que constataron que cada estilo funciona de manera diferente ante distintas formas de instrucción: cada estilo funciona mejor con propuestas de enseñanza que utilizan principios similares. Por ejemplo, los

alumnos que recurren a estilos serialistas logran mejores resultados con secuencias de enseñanza paso a paso. Incluso alumnos de “mejor rendimiento” son aventajados por otros de “menor rendimiento” cuando la propuesta de enseñanza recurre a habilidades que no son propias de su estilo preponderante. En términos de ambientes de enseñanza la conclusión parece muy sencilla: un ambiente de enseñanza no se adecua por igual a todos los alumnos. Aunque la afirmación es correcta no tiene porque expresar una ecuación invariable. Un alumno puede ampliar su repertorio. Esto será posible mediante la incorporación de nuevas habilidades, estrategias y modos de pensamiento. Traer aquí esta breve descripción sirve para enfatizar que si la enseñanza tiene intención, las tareas de aprender también se caracterizan por una intención. Y la intención y el propósito que caracterizan las tareas de aprendizaje no son un elemento natural de los sujetos. Hay excelentes teorías psicológicas que postulan principios sobre el aprendizaje o el desarrollo que, por su naturaleza, se formulan con independencia de las situaciones escolares por las cuales el alumno haya pasado. Pero, cuando se habla de aprendizaje en términos de enfoques como los que se acaba de presentar, esta situación se invierte: no se puede hablar de un enfoque de aprendizaje con independencia de la experiencia escolar. Porque un enfoque se construye en función de haber tenido cierta experiencia escolar de aprendizaje. Un ambiente de enseñanza no sólo puede contribuir a crear un enfoque de aprendizaje. También ciertos ambientes de enseñanza se llevan mejor con alumnos que tienen cierto enfoque. Y a la inversa. Por ejemplo, si la propuesta apela a algunos atributos que un alumno no ha desarrollado muy bien como: autonomía, espíritu crítico, autoconfianza, capacidad de resistencia a la ambigüedad, etc. se generan problemas. ¿No hay que usarlos, entonces? Es un problema didáctico reflexionar sobre las condiciones y progresión necesaria para su uso. Lo que se trataba de proponer es que hay cierta interacción entre el ambiente de enseñanza y el enfoque que un alumno logró desarrollar hasta el momento. Por supuesto que también el enfoque puede contribuir a que el alumno se desarrolle de alguna otra manera.

Supuestos sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje

Como segundo rasgo se señaló que un ambiente de enseñanza siempre implica un supuesto en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje. Y, como tercero, que otorgan diferente valor a la responsabilidad que la enseñanza debe asumir sobre el aprendizaje. Se tratarán estos rasgos conjuntamente, ya que están interconectados. Algunos enfoques tienen una visión optimista. Aceptan cien por ciento de responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos. Pertenecen a lo que se podría denominar *enfoques causales*: entienden que el aprendizaje es la variable dependiente de un sistema en el cual la enseñanza es la variable independiente. De la enseñanza se va a derivar, necesariamente, el aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando el dispositivo técnico esté bien planificado y bien utilizado. Si los alumnos no logran aprender lo que se esperaba, el problema hay que buscarlo en un fallo en el diseño del sistema o en un fallo en la utilización del sistema. O se equivocó el dispositivo o se equivocó el administrador del dispositivo. Las tecnologías de enseñanza de base conductista o de base sistémica asumen supuestos de este tipo. Tienen muchos inconvenientes pero son muy optimistas y aceptan plena responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos. El segundo grupo de enfoques se aparta del modelo causal. Se pueden llamar *enfoques mediacionales*: entienden que entre la enseñanza y el aprendizaje sucede algo. Dicho de otra manera: la enseñanza no es explicación del aprendizaje. En los enfoques causales la enseñanza operaba como condición necesaria y suficiente. En estos, aunque pueda ser una condición necesaria, no es una condición suficiente. Entonces ¿qué explica el aprendizaje de un alumno? Para los enfoques mediacionales, un alumno aprende porque es capaz de hacer, él mismo, algo con el material proporcionado por la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es cierta actividad del propio alumno. ¿Y la enseñanza qué objetivo tiene? La enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje. Opera sobre la actividad del alumno. Por lo tanto, el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza sino de lo que el alumno hace. Esta actividad, que aparece definida de manera

distinta en diversas propuestas, es el factor mediador. Por ejemplo, si los alumnos sacan algo en limpio de una clase teórica es porque la actividad del profesor influyó en algo que podían hacer. Quizás se presentaron conceptos suficientemente articulados en una estructura que fue encajando en alguna secuencia comprensible. Seguramente los estudiantes poseían algunas ideas pertinentes que podían poner en conexión con enunciados del profesor. Al final de la clase, tal vez el lenguaje era un poco más compartido o se disponía de conceptos más análogos. También se podría suponer que el profesor desarrolló los conceptos en una secuencia tal que permitió que fueran integrados de manera progresiva. Si los estudiantes poseen, al final de la clase, más conceptos o viejas ideas redefinidas en algún grado, se puede decir que se aprendió algo. Esto puede explicarse porque la presentación del profesor permitió cierta actividad por parte del auditorio: conexión, ampliación, comunicación entre reglas de conocimiento, descarte, reconexión, recuperación, etc. Esta actividad modificó, aunque sea levemente, la configuración inicial. Si a esto se agrega la tarea de escritura que se realiza en la toma de apuntes, una tarea de objetivación y sistematización, se podría decir que hubo una intensa actividad que explica que hayan sacado algo en limpio.

Según Fenstermacher (1989) el alumno aprende porque realiza las actividades de *estudiantar*. El rol de la enseñanza, según él, es facilitar esto. Este enfoque, a diferencia del anterior, no puede ser totalmente optimista respecto de la enseñanza, porque, como el aprendizaje descansa en la actividad de otro, intervienen en el proceso muchas variables que la enseñanza no controla directamente: los estudiantes pueden no querer estudiar o no contar con las habilidades o competencias necesarias para hacerlo. Pueden estar influidos por variables escolares y extra escolares que les impidan participar del hecho de enseñanza. Pueden registrarse problemas de código, etc. Cuando se abandona la idea de una relación causal, aumenta el número de variables a considerar y el éxito final es menos seguro. Como dice Fenstermacher, uno debe asegurarse que ha hecho todo lo moralmente posible por ayudar a que los alumnos aprendan. Ahora, hacer todo lo posible no es estar seguro de que sucederá. Este punto tiene muchas repercusiones sobre las responsabilidades que acepta la enseñanza. El último enfoque puede denominarse *facilitador* o, para usar una imagen más fuerte, *enfoque negativo*. Un *enfoque negativo* no confía en la enseñanza. Cree que lo mejor que la enseñanza puede hacer es retirarse y crear un ambiente facilitador para que los alumnos aprendan. En este caso, se cree que el único aprendizaje auténtico es el aprendizaje basado en la autoactividad del alumno. Cualquier otro aprendizaje no tiene repercusión en la vida futura de esa persona. El aprendizaje significativo es el que el alumno hace por sí mismo, el que inicia y que responde a un interés propio, que sostiene por sí mismo y que evalúa por sí mismo. En esta posición, el profesor deja de ser el que enseña y, en términos de Carl Rogers, deja de ser profesor para ser un "facilitador del aprendizaje"¹⁵. Obviamente, en estos enfoques la confianza en la enseñanza, en el sentido habitual del término, es mínima. El alumno aprende por distintos medios, y cualquier medio legítimo es utilizable¹⁶. La función del profesor es habilitarlos y crear un ambiente enriquecido y seguro para que los alumnos exploren sus propios intereses y oportunidades para satisfacerlos. Como puede apreciarse, cada una de estas maneras de ver la relación entre enseñanza y aprendizaje, también atribuye una diferente responsabilidad a la enseñanza en el éxito del aprendizaje. Esta responsabilidad, "completa" o "limitada", deviene, por supuesto de un planteo teórico. No limita, o no debería limitar, el propósito de asumir toda la responsabilidad necesaria en el intento de que los estudiantes puedan cumplir con sus tareas y aprender. Eso ya es parte de la responsabilidad ética del profesional que enseña.

Enfoques de enseñanza: Tres enfoques básicos

Hasta ahora se expusieron rasgos generales de los enfoques de enseñanza. O sea aspectos en los que cada enfoque adopta una forma propia. Pero no se habló, en particular de ninguno de ellos. Porque, en verdad, distintos enfoques adoptan diferente posición con respecto a los rasgos

señalados aquí. Un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es, más bien, una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir, también, como un modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán los propósitos fundamentales. Incluye la elección de un tipo de valores. “Modelos”, “enfoques” “perspectivas” “filosofías de enseñanza” son todos términos que aluden, con distintos matices, a la manera en que se define la tarea del que enseña, los propósitos de enseñar y la naturaleza de la experiencia educativa. En un logrado intento sistemático, Fenstermacher y Soltis (1999), describen lo que denominan “enfoques de enseñanza”. Un enfoque de enseñanza, si se sigue a los autores, consiste en asumir un conjunto de valores sobre qué significa educar y qué significa que los alumnos sean, después del proceso, personas educadas. Según Fenstermacher y Soltis la tarea que debe enfrentar todo docente es llegar a ciertas conclusiones sobre la naturaleza y los objetivos de ser una persona educada, y sobre el lugar que ocupa la escolaridad en el proceso de alcanzar esta condición. La idea de persona educada es, por supuesto, una idea relativa. Cambia con las culturas. En sociedades multiculturales es relativa a construcciones de grupos, sectores, comunidades o corrientes. Algunas perspectivas enfatizan que los alumnos aprendan o sepan algo. El principal objetivo es que los alumnos sepan tales cosas, tengan tales habilidades o sean capaces de utilizar determinados procedimientos. Una persona educada es la que domina el contenido del currículum: conoce estas informaciones y teorías, es capaz de aplicar estos u otros métodos y desarrolló cierto tipo de habilidades específicas cada que el plan de estudio pueda proponer. Otros profesores no se conforman con pensar que su tarea está centrada en que, al finalizar el curso, sus alumnos sepan algo o sean capaces de hacer algo. Algunos profesores quieren que sus alumnos se conviertan en algo, que se desarrollen de una manera, que puedan expresarse o que adquieran una personalidad, por ejemplo, más autónoma. Fenstermacher y Soltis (1999) describen tres diferentes respuestas a las preguntas: ¿qué es ser una persona educada? ¿cuál es el rol del profesor? Cada respuesta posible se identifica con un enfoque: el enfoque del ejecutivo, el del terapeuta y el del liberador. Está claro que el enfoque es una perspectiva que el profesor asume. No es que el profesor sea liberador. Es como él ve su tarea: liberar las mentes. Ni que el profesor sea un terapeuta. Esta es una metáfora que usan los autores para referirse a una persona que ayuda al desarrollo del otro. El ejecutivo es una imagen relacionada con la gestión de recursos y medios para adecuarse de la mejor manera a los objetivos y ser eficaz en su consecución. Es necesario enfatizar que se están usando metáforas. Es necesario reconocer la metáfora y alejarse un poco de ella. La enseñanza no es “ejecutiva”, “terapéutica” o “liberadora”. Es la imagen con la cual se denomina al enfoque. Estos enfoques, que fueron pensados como forma de orientar un curso de formación docente, merecen una atención detenida. Sólo a modo de dejarlos mencionados, se hace una brevísima síntesis de cada uno. Una de las cosas que caracteriza al enfoque del ejecutivo es la creencia en que ciertas habilidades generales pueden ser utilizadas para una buena gestión del contenido y de los objetivos. Las primeras que se pueden mencionar son las habilidades de planificación, que incluyen la correcta definición de objetivos. Esto no es una tarea fácil porque definir objetivos consiste en tornar operativos los grandes enunciados de principios y de propósitos. Para este enfoque es necesario proponerse objetivos claros y, de manera muy importante, objetivos alcanzables dentro de las posibilidades de los alumnos, de su propia capacidad y de sus recursos. Los profesores que participan de este enfoque están comprometidos con el esfuerzo de sus alumnos por lograr esos objetivos. Construyen y utilizan instrumentos de evaluación con el fin de obtener y brindar información sobre la marcha del proceso. Necesitan esa información para introducir las modificaciones necesarias y porque funcionan mejor las clases donde los alumnos tienen información acerca de lo que está sucediendo, y de cómo va su propio proceso. Este es un enfoque que implica competencias de previsión y planificación, y al que le gustan las cosas bien claras y preparadas. El enfoque del ejecutivo se preocupa por la buena gestión del tiempo de clase ya que lo acepta como

un importante factor para lo que se llama “oportunidad de aprendizaje”. Es muy sencillo: que los alumnos tengan suficiente tiempo para trabajar en tareas adecuadas a sus posibilidades, que tengan el material necesario y que se haya creado un clima acorde para esto. Esto se puede resolver con buenos medios y recursos para la enseñanza. De esta manera se puede individualizar la tarea y los alumnos se vuelven más independientes¹⁷. Por último, el enfoque del ejecutivo confía en el importante papel del refuerzo para promover el aprendizaje. En términos generales la idea de refuerzo está ligada con algún tipo de recompensa¹⁸ a las tareas de aprendizaje. La información permanente que reciben los alumnos sobre su actividad genera un marco de refuerzos siempre que estas actividades sean mayormente exitosas. No todas las pedagogías están de acuerdo en esto, pero la que sostiene este enfoque es una pedagogía del éxito basado en el avance progresivo y pautado. Las personas que eligen el enfoque del ejecutivo tienden a las estrategias de enseñanza que permiten un avance gradual de cada alumno en términos de sus posibilidades. Saber que siempre hay progreso puede ser muy recompensador para los alumnos y para el profesor. Para el enfoque del terapeuta la persona educada es aquella capaz de fijarse sus propios propósitos y buscar los contenidos que le resulten significativos. Procura crear un ambiente que permita un proceso autónomo de toma de decisiones por parte de los estudiantes, autenticidad y desarrollo de las propias potencialidades. Este ambiente debe promover lo que Carl Rogers denominaba *aprendizaje significativo*¹⁹. Este sucede cuando la tarea que se realiza es importante para quien la hace y lo involucra en todas sus dimensiones personales. Para lograr un aprendizaje significativo tienen que cumplirse tres características: tiene que ser autoiniciado, autosostenido y autoevaluado. El rol del otro es ayudar a crecer²⁰. Si las personas crecen en ambientes que protejan suficientemente su desarrollo serán capaces de desenvolverse en sociedad y establecer saludables interacciones con el mundo. Este enfoque se caracteriza por un punto de vista no directivo o de “facilitación” del aprendizaje que se proponen ayudar a fortalecer el yo, a desarrollar la autoestima, a tener confianza en las propias posibilidades y, básicamente, a ser auténticos con uno mismo. El enfoque del liberador toma su nombre porque asume que el objetivo de la educación es liberar la mente de los alumnos del peso de la rutina, la tradición o la primera evidencia. Trata que los estudiantes obtengan medios para romper con los estereotipos y convenciones y, de esa manera, construir mejores modelos mentales. Como verán, el propósito es que los estudiantes desarrollen un estilo cognitivo que les permita mejorar permanentemente su conocimiento. Las imágenes de persona educada están ligados al conocedor y al pensador. En el marco de este enfoque para que los alumnos conozcan ciencia, filosofía o historia hace falta que sean capaces de proceder en esos términos: analizar realidades, desde un punto de vista histórico, reflexionar filosóficamente o pensar matemáticamente. Si se quiere, la pretensión es que los alumnos accedan a la naturaleza del conocimiento. Este enfoque asume que para participar de la naturaleza del conocimiento es necesario participar de un ambiente especializado que tenga algunos rasgos de las comunidades donde el conocimiento se produce. Por eso son necesarias estrategias de enseñanza en las que la construcción de conocimientos se ponga en evidencia. Como plantea Perkins(1995)²¹ son métodos en los cuales el alumno realiza un esfuerzo por reconstruir el conocimiento por sí mismo. Para recurrir a esos métodos el profesor no puede sólo “decir” el conocimiento. Debe encarnar lo que este conocimiento es y las virtudes que caracterizan las comunidades de conocimiento. Esas virtudes y rasgos también son parte del contenido. El enfoque del liberador tiene como propósito la adquisición de una personalidad racional, autónoma y cooperativa. Es exigente, al igual que el del terapeuta, por su peso en la interacción y porque el profesor debe ser el modelo que represente ese tipo de personalidad. Como puede verse, en síntesis, cada uno de los tres enfoques conjuga de distinta manera los rasgos enunciados, privilegia ciertos tipos de aprendizaje, ciertas formas de control, ciertos propósitos educativos. Cada uno de ellos establece una distinta relación entre enseñanza y aprendizaje, privilegia ciertos métodos, descansa más en la planificación o en la interacción en clase, etc. En fin, los enfoques se diferencian en cuanto a los cinco rasgos planteados y cada uno se apoya

en una concepción acerca de los propósitos valorables en un emprendimiento educativo. Se distinguen muy nítidamente entre ellos. Pero claro son *modelos*, no situaciones escolares. Ayudan para crear síntesis, resaltar rasgos y, seguramente, cada uno expresa, mejor que los otros, tendencias o perspectivas personales de cada profesor o de cada futuro docente. Actúan como una imagen y una pauta de identificación y es probable que cada uno de ellos pueda ser considerado como una alternativa válida por distintas personas. Sin embargo, el punto de vista que se utiliza en este texto es diferente: *las clases escolares son configuraciones cambiantes, con necesidades diversas y los modelos y enfoques revisados hasta aquí pueden ser considerados como instrumentos útiles para distintas configuraciones o situaciones*. A eso se dedicará el próximo apartado.

Las clases escolares no son modelos, son configuraciones cambiantes.

O, a favor de la integración de modelos y de enfoques.

En los apartados anteriores se describieron algunos rasgos que es necesario tener en cuenta al analizar un modelo o un enfoque de enseñanza. Eran cuatro: alguna idea acerca de cómo funciona la mente o acerca de las formas privilegiadas de aprender; algún supuesto en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje; la responsabilidad que asumen la enseñanza y el profesor –hay enfoques de responsabilidad total y otros de responsabilidad limitada– y por el peso relativo que tienen la planificación o la interacción en la enseñanza –hay enfoques más planificadores y hay enfoques más interactivos–. Pero el rasgo principal de una clase escolar es que constituye un ambiente para el aprendizaje. ¿Qué diferencia un ambiente de otro? • Un ambiente se diferencia de otros por los propósitos. Todo ambiente tiene un propósito principal y otros secundarios. Una clase expositiva probablemente sea apta para que se reciba y organice cierto tipo de información y se obtenga una estructura de categorías. Parece adecuada si el propósito principal es que circule información sistematizada. Quizá no lo sería si el propósito principal fuera que los alumnos adquieran la capacidad para analizar enfoques didácticos, dado que para aprender a analizar hay que hacerlo. • Un ambiente se caracteriza por su enmarcamiento, o por la forma del control²². En todo ambiente de enseñanza rige algún tipo de control: algunos derechos y deberes, un sistema de interacciones. Básicamente, el enmarcamiento rige la estructura de la comunicación en la situación de trabajo. El enmarcamiento podrá ser fuerte o podrá ser débil. El control podrá estar en manos del profesor o podrá estar en manos de los alumnos. Pero todo enfoque de enseñanza genera un enmarcamiento. No hay una relación directa entre control fuerte/débil y el tipo de actividad que genera. Ambientes de enmarcamiento fuerte pueden ser intelectualmente muy fluidos y abiertos. Como el tema del control está muy connotado, puede ser necesario aclarar que no se plantea una versión del control como algo siempre opresivo que impide o enajena el libre desarrollo de las personas. Simplemente, se deja sentado que en cada ambiente de enseñanza rige un sistema de interacción y de regulación y que alguno de los miembros de la situación (o muchos de ellos) tiene capacidad para definirlo. • Todo ambiente de enseñanza se caracteriza por una secuencia de tareas y por un tipo de organización del conocimiento. • Por último, crear un cierto ambiente de enseñanza supone ciertos requisitos y ciertas exigencias. Por ejemplo, los ambientes de enseñanza generados por modelos basados en la interacción, son muy exigentes para el profesor y requieren mucha disponibilidad. Los requisitos son tan importantes en un ambiente de enseñanza como los propósitos. Es inútil proponerse un enfoque de enseñanza, por deseables que parezcan sus propósitos, si no es posible garantizar sus requisitos. Hacer un buen análisis de los requisitos es tan importante como hacer un buen análisis de los propósitos. ²² Basil Bernstein (1988) propuso el concepto de “enmarcamiento” para definir los principios que rigen la comunicación pedagógica. Ver al respecto “Acerca de la clasificación y marco del conocimiento educativo”, en su libro *Clases, códigos y control*. Esta afirmación parece de sentido común. Sin embargo es bastante frecuente registrar, en distintos medios educativos, una recurrente dificultad para tenerla en cuenta. En términos de didáctica y de pedagogía es frecuente que las posiciones se presenten de un modo controversial y excluyente.

También es frecuente en la actualidad que se realice algún llamado a la integración de enfoques. Cuando se lee el trabajo de Fenstermacher y Soltis (1999), se puede apreciar que cada enfoque se dibuja por contraposición con los otros. Sin embargo, sobre el final, los autores reconocen que esta es una estrategia de contraste, destinada a dar más claridad a los rasgos de cada uno. De hecho, realizan una declaración acerca de su posible integración. El libro de Perkins, *La escuela inteligente* mantiene una orientación similar, así como *Modelos de Enseñanza* de Joyce y Weil.²³ La integración de enfoques y metodologías ha sido una tendencia de creciente importancia. Se puede decir que, en este momento, los permisos están abiertos. El problema consiste en cómo hacerlo. Se hará una breve referencia a esta cuestión. Se expusieron ciertos rasgos que permiten caracterizar un enfoque de enseñanza. Todo enfoque de enseñanza contiene una idea acerca cuáles son las mejores maneras de aprender, contiene un supuesto en torno a la relación entre enseñanza y aprendizaje, realiza algún énfasis particular en el eje planificación-interacción y, por último, cada uno define un tipo especial de ambiente en el cual se puede aprender. Se señaló, también, que todo ambiente de enseñanza se caracteriza porque tiene unos propósitos y una estructuración o sistema de control. Por otra parte, cada enfoque propone una manera específica de definir el contenido, seleccionarlo y ordenarlo. Además, los enfoques varían en los requisitos y exigencias que suponen. Es posible evaluar un enfoque de enseñanza teniendo en cuenta cómo conjuga éstas variables. Estos rasgos permiten *describir* un enfoque, pero ahora ya es posible plantear algunos principios propositivos. El primero es que un ambiente de enseñanza se define por sus propósitos y ningún ambiente cumple *todos* los propósitos. No hay ningún ambiente que sirva para desarrollar cualquier propósito formativo. Algunos serán más adecuados para el desarrollo personal, otros promoverán, de mejor manera, cierto desarrollo intelectual, y otros serán más útiles para la adquisición de habilidades o de información. Es una capacidad de la enseñanza y de los que enseñan crear los ambientes adecuados para los distintos propósitos de la enseñanza. En segundo lugar, algunos ambientes son más favorables para algunos alumnos que para otros. Hemos visto, por ejemplo, que los alumnos tienen distintos estilos de aprendizaje. Aquellos que mantenían, preponderantemente, un estilo serialista tenían dificultades con métodos holísticos y viceversa. El tercer principio es que algunos ambientes son más favorables para algunos profesores. No cualquier profesor se siente a gusto en cualquier ambiente. Una pregunta que se hace Rogers (1991), después de argumentar entusiastamente a favor de las clases no directivas, es: ¿yo puedo hacer esto en mi aula?, ¿soy capaz de ceder el control de la clase a mis alumnos?, ¿podré soportar la incertidumbre? Esta pregunta no admite respuestas previas. Debe ponderarse cada vez, ante situaciones y personas concretas. El cuarto principio dice que la creación de un ambiente supone requisitos. Es inútil tratar de instalarlo si no se cuenta con los requisitos. Una pregunta esencial cuando se elige un enfoque de enseñanza debería ser: ¿tengo los medios para desarrollarlo? El último principio plantea que la elección de un ambiente o de un enfoque de enseñanza no depende de ningún valor intrínseco. Depende de la combinación de los rasgos mencionados: ¿qué propósito tengo en mente?, ¿el tipo de tarea es adecuado para mis alumnos?, ¿es adecuado para mí como profesor?, ¿cuento con todos los requisitos o soy capaz de cumplir con todas las exigencias? Si se dice que la integración es posible es necesario dar algún principio. Es importante mantener estas preguntas en mente cuando se analicen distintas propuestas: ¿para qué propósitos sirve?, ¿para qué alumnos o en qué situación podría ser más favorable?, ¿con cuál me sentiría más cómodo como docente?, ¿qué exigencias tiene cada una?, ¿qué combinaciones serían posibles? Este es un esquema posible para ponderar el valor de distintas propuestas con relación a una situación educativa específica.