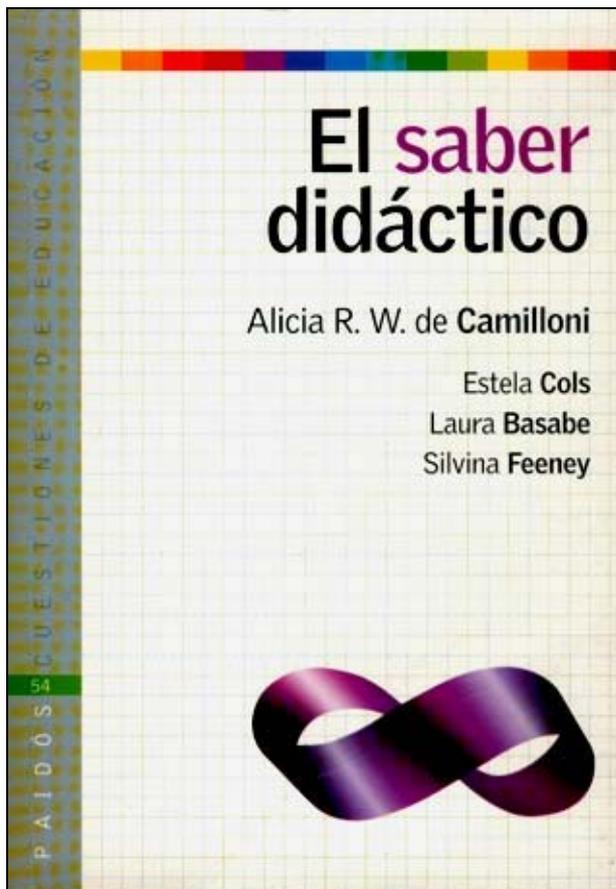


# El saber didáctico

Alicia R. W. de Camilloni (*et.al*)



Editorial Paidós

1ª ed., Buenos Aires, 2007

Colección: Cuestiones de  
educación

ISBN 978-950-12-6154-7

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

concepciones, modelos e ideologías institucionales hasta mitos y novelas (Fernández, 1994). Muchas de estas construcciones simbólicas se refieren a la tarea de enseñanza y a los modos de llevarla a cabo, y constituyen el marco conceptual que justifica y sostiene las propias prácticas pedagógicas de la institución. Este *orden simbólico* nunca asegura por completo la conducta institucional de los sujetos; mientras la institución promueve permanentemente los necesarios procesos de socialización de sus miembros, ellos buscan defender su espacio de libertad individual dentro de la voluntad del colectivo institucional (Garay, 1996). De todos modos, la cultura institucional delimita una imagen ideal del rol del docente, del alumno, del padre, del equipo directivo, de la enseñanza y del aprendizaje que condiciona la percepción, la interpretación y la intervención en cada situación. Un aula con niños alrededor de mesas de trabajo con materiales revueltos puede resultar «un clima de trabajo productivo» o «un ambiente inadecuado para la tarea» según la escuela. Cuán alineada tiene que estar la formación en el patio, cuán silencioso debe circular el grupo por la escuela, cómo se corrige el trabajo de los alumnos, si uno no quiere ser visto como un maestro rígido o autoritario o, por el contrario, *laissezfaire* o falta de autoridad frente al grupo, son ejemplos de esas cuestiones que requieren ser aprendidas por los maestros o profesores en el tiempo que sigue a su ingreso a una institución nueva. Se trata de una serie de certezas compartidas, de carácter a menudo implícito, que sólo pueden ser reconstruidas a partir de las acciones de los otros docentes o de sus reacciones frente a las propias.

En fin, cada escuela constituye un escenario particular cuyos rasgos no conforman simplemente un telón de fondo –más o menos adecuado– para una obra ya escrita, sino que configuran cada escena a partir de las posibilidades y restricciones que ofrece. La enseñanza encuentra determinaciones que vienen no sólo del contexto sociopolítico, sino también del propio dispositivo dentro del cual se desarrolla: la escuela en general y el establecimiento escolar en particular.

## 5. LA ENSEÑANZA Y EL DOCENTE

La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y, a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad.<sup>14</sup> ¿Pero qué características particulares presenta la acción del profesor?

En primer lugar, la enseñanza *está orientada al logro de finalidades pedagógicas*. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula, como se adelantó, a la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo. Esta situación lo ubica en una posición particular frente al estudiante, claramente asimétrica<sup>15</sup> y no exenta de tensiones. Las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares –especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar– que constituyen un importante marco de regulación de la tarea del profesor. Si bien el grado de especificación y el tipo de prescripción varían según los casos, el docente siempre debe poner en juego una dosis considerable de interpretación frente al texto curricular. Como señala Tardif (2004), la presencia de objetivos generales, numerosos y heterogéneos en los planes y programas

---

<sup>14</sup> No es el propósito de este apartado reseñar las contribuciones de diferentes teorías a nuestra comprensión de la acción social. Se trata, en cambio, de recordar algunas características generales señaladas de modo convergente por quienes han estudiado el tema desde diferentes perspectivas teóricas. En este sentido, vale la pena recordar que desde la sociología comprensiva se ha destacado el papel de los motivos y los proyectos del actor en la configuración de la acción y en la atribución de sentido por parte del sujeto (Schutz, 1970). Más recientemente, Giddens ha propuesto un modelo de acción social en el que distingue tres dimensiones principales. En primer lugar, todo actor social es capaz de efectuar un monitoreo reflexivo de su propia acción y comprender su propia conducta como intencional. Además de esta conciencia práctica, la conciencia discursiva permite al sujeto efectuar un proceso de racionalización de la acción, dar razones y producir un discurso acerca de ella. Finalmente, su modelo de acción también incorpora la dimensión de los motivos, que se refieren a los deseos del actor y juegan un lugar importante en la movilización de la acción, proveyendo planes y programas generales (Giddens, 1995).

<sup>15</sup> Un breve comentario permitirá dar una interpretación adecuada a esta idea de asimetría. En primer lugar, la asimetría se refiere sólo a algunos aspectos, particularmente a aquello que se está intentando enseñar. En segundo lugar, esa asimetría es una condición transitoria en el proceso formativo y permanentemente cambiante.

exige de los educadores recursos interpretativos que atañen no sólo a los medios de la acción sino a las propias finalidades.

Es en este punto que las metas prescriptas en el currículo entran en diálogo con las razones, motivos y creencias del profesor para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. En efecto, pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. «Promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas», «Desarrollar el aprecio por las obras de arte», «Transmitir los núcleos conceptuales y los modos de indagación propios de la disciplina», «Fomentar una actitud solidaria y el desarrollo de proyectos comunitarios», son expresiones que dan cuenta de propósitos educativos y que tienen consecuencias, por ejemplo, a la hora de elegir un texto, diseñar una actividad, distribuir tiempos y evaluar.

Las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diversas maneras. Entre ellas, en las formulaciones que aparecen en sus planificaciones acerca de los propósitos que persigue así como en aquellas que plantean lo que espera de sus alumnos, habitualmente denominadas objetivos.<sup>16</sup> La definición de propósitos y objetivos no constituye un asunto de acuerdo inmediato entre profesores. Remite a preguntas que, cuando llegan a explicitarse, dan lugar a intensos debates en reuniones de personal y en espacios de capacitación: ¿Para qué enseñar Ciencias Naturales en la escuela? ¿Para garantizar el aprendizaje de los núcleos básicos que componen la estructura conceptual de cada una de las disciplinas? ¿Para contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas de orden general como explorar un problema, descubrir y formular hipótesis, comparar evidencias, argumentar? ¿Para imbuir a los alumnos de un tipo de comprensión particular acerca de la naturaleza de la ciencia como emprendimiento intelectual y actividad social, de sus relaciones con el campo tecnológico y el papel que juega en la vida de los sujetos y en la sociedad más amplia?

Como se ve, se trata de temas que están en la base de una serie de discusiones relativas a qué resulta imprescindible enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa y nos desplaza, así, hacia el terreno de lo normativo. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular.

Por último, que los docentes tengan propósitos y persigan el logro de objetivos no significa que la enseñanza esté exenta de una cierta dosis de indeterminación. Y ello en dos sentidos. Por una parte, resulta difícil establecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados. La enseñanza es más bien una forma de influencia, algo que se irradia y cuyos efectos son diversos, a largo plazo y escurridizos. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto.<sup>17</sup> Parte de la tarea de enseñanza tiene que ver con buscar indicios y, en palabras de Meirieu, saber «aprovechar la ocasión» en el encuentro pedagógico con el alumno.

En segundo lugar, enseñar *es una acción orientada hacia la otros y realizada con el otro*. ¿Qué significa esto? En primera instancia, la enseñanza requiere de –y descansa sobre– un proceso de comunicación. En este punto se ha detenido más de una vez el análisis de pedagogos y didactas para dar cuenta de la importancia y complejidad de este proceso, sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, las diferentes estructuras y redes comunicativas, los distintos modos de comunicación en juego, etcétera. No hay duda de que la forma de organización social de la tarea y el modo de comunicación a que ella da lugar son dimensiones relevantes a considerar en cualquier análisis empírico de un dispositivo didáctico. Además,

---

<sup>16</sup> Los *propósitos* tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña: expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas. Expresan los principios que orientan la enseñanza y describen el tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse. Mientras que los propósitos remarcan la intención, los *objetivos* destacan el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes, en tanto que los propósitos definen puntos de referencia adecuados para juzgar la actividad de enseñanza.

<sup>17</sup> Jackson ha realizado a lo largo de su obra valiosos aportes en ambos sentidos. En su clásica obra, *La vida en las aulas* (1975), destacó el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado en la determinación de las decisiones interactivas de los maestros. Más recientemente, ha tratado de describir la sensación de incertidumbre que embarga una y otra vez al docente en clase, aun frente a preguntas aparentemente sencillas como «¿Qué habrán extraído mis alumnos de la experiencia escolar al cabo de este día?» (Jackson, 2002).

constituyen criterios decisivos a tener en cuenta en el diseño de una propuesta y en la construcción de una estrategia didáctica.<sup>18</sup>

En la escuela, esta interacción se da en el seno de un grupo de alumnos. El grupo brinda un marco de relaciones e intercambios, que se desarrollan en el tiempo y generan afinidades, alianzas, exclusiones, antagonismos, pugnas, etcétera. Cada grupo es único; la singularidad está dada por las características de sus integrantes, las interacciones y las configuraciones que van surgiendo en el transcurso de su devenir. Utilizamos el término «grupo» en sentido natural, pero es necesario aclarar que, en sentido estricto, no cualquier conjunto de personas es un grupo.<sup>19</sup> Su constitución requiere de un trabajo específico mediante al cual se pasa de una situación inicial de serialidad a una situación en la que logran organizarse en torno a la tarea a desarrollar.<sup>20</sup> Por ello, Souto hace referencia a la *grupalidad* como potencial de un colectivo de convertirse en un grupo (Souto, 1993). Algunas propuestas didácticas han colocado a lo grupal como objeto de intervención específica, por entender que constituye una condición básica para el aprendizaje. Tal es el caso de la autogestión pedagógica, por ejemplo. En otras propuestas, la inclusión de los otros es un recurso para el avance cognitivo –como en aquellas derivadas de las teorías del conflicto sociocognitivo– o para el desarrollo de actitudes comunitarias –como en las pedagogías de Freinet o Makarenko–. De todos modos, sea considerada o no, la grupalidad da lugar a procesos y fenómenos que requieren análisis e intervención por parte del docente.<sup>21</sup>

En un sentido más amplio, la enseñanza, como actividad pedagógica, se funda en una particular disposición al sujeto-alumno. Pedagogos y filósofos, a través del tiempo, han procurado desentrañar la naturaleza de esta relación pedagógica.<sup>22</sup> En el núcleo mismo de la tarea educativa subyace una especie de solicitud hacia el niño o el joven.<sup>23</sup> La acción pedagógica es una forma de influencia que se orienta en una dirección determinada, hacia lo que se supone que es el bien para el niño o el joven. Es una preocupación por la persona del alumno y por lo que puede llegar a ser. Por eso, se trata de un interés bien diferente del que puede tener un científico que estudia las etapas evolutivas o los procesos de aprendizaje.

---

<sup>18</sup> En tal sentido, es habitual que los manuales de didáctica dediquen un capítulo a este tema y analicen las estrechas relaciones entre enseñanza y comunicación. Asimismo, esta perspectiva se vio sumamente enriquecida, en las últimas décadas, por las investigaciones acerca del discurso del aula que, desde enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y sociocognitivos, se ocuparon de estudiar los procesos de construcción y negociación de significados que tienen lugar en el marco de la interacción didáctica. El trabajo de Candela (2001) ofrece una reseña de esta línea de estudios.

<sup>19</sup> Sartre diferencia entre el «grupo» y la «serie». En la «serialidad» cada individuo está aislado, no hay reciprocidad. Cada miembro pertenece a ella en función de ser idéntico, cada uno es sustituible y los lugares son intercambiables. En el «grupo», en cambio, hay una necesidad y un objetivo percibidos como comunes y ello da lugar a una praxis común que permite la integración (Sartre, 1979).

<sup>20</sup> Diversos autores han descrito las distintas etapas de la vida grupal, los conflictos propios de cada una, las ansiedades que se ponen en juego y el trabajo de elaboración necesario. Souto ofrece un panorama de estos aportes centrándose en la constitución de los grupos escolares (Souto, 1993).

<sup>21</sup> Desde el psicosisoanálisis, se ha puesto de manifiesto que en el curso de la interacción se van conformando fantasías comunes. Anzieu denomina «fantasma» a las representaciones imaginarias individuales que por un mecanismo de «resonancia» llegan a hacerse compartidas en el seno de un grupo (Anzieu, 1993). En la misma línea, Bion pone de manifiesto la presencia en ciertos momentos de la vida grupal de emociones compartidas que irrumpen en el grupo de trabajo y lo estructuran en torno a un supuesto básico, de «ataque-fuga», de «dependencia», de «emparejamiento» (Bion, 1972). Kaës denomina «aparato psíquico grupal» a la formación intermedia entre lo psíquico y lo social común a los miembros de un grupo (Kaës, 1977). De este modo, puede advertirse que en todo grupo se identifica un nivel de funcionamiento «manifiesto» constituido por las interacciones en torno a la «tarea», y otro «latente» conformado por las ansiedades –paranoides, depresivas y confusionales– que provoca la participación en el grupo y que funcionan como «tarea implícita».

<sup>22</sup> La relación pedagógica no ha sido objeto de interés privativo de los pedagogos, claro está. Los psicólogos han efectuado contribuciones sustanciales a la comprensión de los aspectos psíquicos implicados en el vínculo docente-alumno. Desde esta perspectiva, se ha puesto de manifiesto que en la relación pedagógica, como en cualquier vínculo humano, participan mecanismos psicológicos inconscientes de identificación, proyección, transferencia y contratransferencia, y la relación resultante está condicionada por los vínculos afectivos, amorosos u hostiles, experimentados en los primeros años de vida. Alumnos y maestros reactualizan en el vínculo pedagógico modelos de relación paterno-filiales internalizados en los primeros años de infancia, y deseos y fantasías inconscientes vinculados a la situación de formación. En *Intersubjetividad y formación*, Filloux ofrece un tratamiento amplio y actual de estos temas (Filloux, 1996).

<sup>23</sup> Van Manen utiliza la expresión «tacto pedagógico» para referirse a este tipo de solicitud: «*El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger educar y mudar a los niños a madurar*» (Van Manen, 1998: 139).

El discurso pedagógico se ha ocupado de retratar, también, las actitudes que deberían caracterizar al educador, desde un punto de vista más normativo. Confianza, aprecio, empatía, autenticidad, tolerancia, humor, sensibilidad, son expresiones a las que se apela a menudo para dar cuenta de las virtudes que están en la base de una buena relación pedagógica (Rogers, 1991; Van Manen, 1998; Noddings, 2002). Asimismo, Burbules ha defendido la importancia de encarar la enseñanza como una forma de diálogo. Y ello no se ciñe solamente a las posibilidades que ofrece su empleo como método didáctico. La relación dialógica insta un tipo de intercambio con otros a través del cual logramos una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y la de los demás. El diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios (Burbules, 1999: 32).

La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro. Los docentes saben bien de esta necesidad de «asociar» a los estudiantes al proceso pedagógico. Saben del mágico momento en que la intención pedagógica se encuentra con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro. Saben también de la desazón y el malestar que generan su ausencia. Casi una afrenta a la omnipotencia pedagógica que no hace más que recordar que *ese otro* es un sujeto capaz de libertad que puede, incluso, resistir a los intentos de influencia que se ejercen sobre él. Como recuerda Meirieu: «*Los filósofos, a pesar de una teoría de sólidos conocimientos bien constituidos, revelan la existencia de una brecha irreductible en todo aprendizaje [...] en todos ellos se encuentra de una u otra manera el terna remanente del aprendizaje copio tonta de riesgo irreductible. A su manera, muchos pedagogos no dirán otra cosa: Montessori, Freinet, Cousinet, no paran de repetir que se debe acompañar pero que no siempre se puede. Nunca se debe hacer en lugar del otro*» (Meirieu, 2000: 7). En este proceso, aconseja el autor, sólo queda transitar entre la «obstinación didáctica» –que nos conduce a diseñar los mejores dispositivos para que el aprendizaje pueda tener lugar– y la «tolerancia pedagógica» –que nos permite aceptar que la persona del otro no se reduce a lo que el docente haya podido programar–.

Enseñar es, en tercer lugar, *desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes*. El vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales. A diferencia de la animación sociocultural, la tarea distintiva del enseñante es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante.<sup>24</sup> Por eso, la actividad de enseñanza ubica al docente en una condición bifronte: está de cara al alumno pero también ocupa una particular posición en relación con el saber. Esta relación es compleja y presenta distintas facetas. No implica solamente el contenido y la naturaleza del conocimiento que posee el docente acerca de su materia, sino que lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan. También tiene la impronta del tipo particular de saber en cuestión y de su grado de especialización.

Hay factores de orden social e histórico que operan en la construcción de esta relación. Por una parte, los rasgos de este vínculo están asociados a la función propia de la escuela en el proceso de transmisión cultural. Como es sabido, en la escuela se enseñan conocimientos, lenguajes, destrezas, actitudes, normas, modos de hacer que una sociedad produce y considera valiosos. Y los docentes son los encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron construidos por otros actores en otros contextos sociales y en relación con propósitos particulares que no tienen que ver directamente con la educación de los niños y jóvenes. Por otra parte, como señalaba Stenhouse, esos saberes no son privados sino públicos y forman parte del capital emocional, intelectual y técnico de una sociedad. Han sido seleccionados por su relevancia para un determinado proyecto educativo, sea por su valor desde un punto de vista social, profesional o personal. Ahora bien, los docentes suelen tener escasa participación en las decisiones relativas al modo en que esos saberes ingresan al currículo y el lugar que ocupan en la propuesta de formación. Ambas situaciones pueden ubicar al profesor en una posición de «exterioridad» con respecto al saber que enseña, aunque esta situación se actualiza de modos bien diferentes en los sujetos.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Como dice Stenhouse al referirse a la tarea del docente: «*Un profesores una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarlos a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya*» (Stenhouse, 1987: 31).

<sup>25</sup> Es importante aclarar, en este punto, que la proximidad de los docentes con los ámbitos de producción del saber varía según los contextos educativos y los niveles del sistema escolar. Lo mismo puede decirse de la participación de los profesores en la definición del contenido curricular.

La relación del docente con el saber está también marcada, como dijimos, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión. Es sabido que no todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y que poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. Por todo esto, la relación del profesor con el saber es personal pero se nutre de significados cuyo origen es social.

Por otra parte, algunos autores han señalado que el profesor tiene un conocimiento particular de aquello que enseña. Según Shulman (1987), hay una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y que constituye una especial amalgama de contenidos y pedagogía. Según el autor, este «conocimiento pedagógico del contenido» hace que la relación de un profesor, por ejemplo, de historia con el saber histórico sea diferente de la que puede tener el propio historiador, porque lo distintivo reside, justamente, en que se trata de un conocimiento acerca del saber «en vistas a su enseñanza». En efecto, las creencias de los docentes acerca de la materia se han convertido en un área de interés para quienes investigan los conocimientos y pensamientos de los docentes, porque modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros o profesores enseñan y legitiman -o excluyen- toda una gama de estrategias pedagógicas que ellos estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos (Gudmundsdottir, 1998).

Finalmente, el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitarias y teñidos de valoraciones, emociones y afectos de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber.<sup>26</sup>

En cuarto lugar, la enseñanza *enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos.*<sup>27</sup> La enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica». Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (Schwab, 1973).<sup>28</sup> En toda práctica es posible reconocer espacios indeterminados, lo cual pone en cuestión la imagen del profesional como un técnico que traslada sin más una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos (Schön, 1992).

La enseñanza se presenta como una profesión en la que los sujetos deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. Como señala Perrenoud, actuar en la urgencia «[...] es actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque izo disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si...» (Perrenoud, 2001: 16).<sup>29</sup> Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la

---

<sup>26</sup> Ese vínculo también resulta de una serie de determinaciones psíquicas, que se remontan aún más allá en el tiempo, hasta las relaciones objetales más tempranas y el deseo de saber. Ésta es la línea de interpretación privilegiada por los estudios franceses acerca de la relación con el saber Mosconi, por ejemplo, desarrolla un modelo de análisis de las relaciones con el saber en el que recupera, además de las nociones propias de la teoría freudiana, los desarrollos de Winnicott acerca de las relaciones de objetos y los procesos transicionales. Este último enfoque resulta, según la autora, particularmente fértil para interpretar los fenómenos ligados a la experiencia cultural y a la experiencia del saber (Mosconi, 1998).

<sup>27</sup> Estas cualidades han sido subrayadas desde hace tiempo por autores ligados a posiciones teóricas diversas, particularmente los enfoques prácticos acerca del currículo, los estudios etnográficos acerca del salón de clases y las investigaciones acerca de las prácticas docentes de orientación más sociológica. El impacto de algunas de estas corrientes en la conceptualización de la enseñanza y en el pensamiento didáctico es analizado en el capítulo 5 «Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas» de Estela Cols en esta misma obra.

<sup>28</sup> En una línea semejante, Brubacher, Case y Reagan, inscribiéndose en la tradición iniciada por Dewey, postulan el carácter reflexivo de la enseñanza. En tal sentido, señalan: «La buena enseñanza exige [...] tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. [...] el maestro no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica en lo que sucede, en las opciones posibles, etc. En otras palabras, el maestro debe reflexionar sobre su práctica así copio el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente» (Brubacher, Case y Reagan, 2000).

<sup>29</sup> La traducción es de las autoras.

inmediatez y multidimensionalidad.<sup>30</sup> Las instancias de planificación, si bien no están exentas de una dosis de incertidumbre, ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas, estimar y plantear hipótesis.

En efecto, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un trasfondo de tensiones, aunque a veces evitemos apreciarlas. ¿Conviene ofrecer un panorama más amplio de temas, aun sacrificando su tratamiento en profundidad? ¿Debe el profesor organizar los grupos o dejar que los alumnos se agrupen según sus preferencias? ¿Debo hacer una excepción y dar una oportunidad más a este alumno? ¿Cómo adoptar una actitud no sancionadora del error sin legitimarlo? ¿Cómo interesarme por la persona del alumno sin que ello signifique para él una intromisión, una exposición o una humillación? Estos ejemplos y otros tantos que podrían pensarse nos remiten a circunstancias que demandan del profesor una actividad interpretativa. Requieren una interrogación acerca de cómo emplear de la mejor manera posible en cada caso los principios educativos generales a la práctica del aula.

Lampert (1985) ha denominado «dilemas prácticos» a muchos de los problemas con los que el profesor se enfrenta diariamente. Porque son prácticamente insolubles y sitúan al docente ante dos alternativas con efectos igualmente indeseables para el sujeto. Pensemos, por ejemplo, en algunas cuestiones en torno de la evaluación del aprendizaje. Por un lado, la evaluación debe permitir analizar y comprender el proceso realizado por cada alumno; al mismo tiempo, debe permitir estimar los resultados alcanzados, determinar el grado de cumplimiento de las metas curriculares. Es necesario instrumentar una evaluación continua que incluya estrategias diversas que respondan a diferentes propósitos y cubran distintos aspectos del aprendizaje; sin embargo, los tiempos escolares son escasos. Por último, es importante ser rigurosos, sistemáticos y explícitos en lo que respecta a la estrategia adoptada y los criterios de evaluación; a la vez, no es conveniente formalizar en exceso o introducir rigidez a las prácticas de evaluación, ni tampoco traducir la tarea a su versión más técnica. Sería erróneo, dice la autora, pretender encontrar la respuesta «correcta» para cada una de estas circunstancias, en el sentido en que una teoría diría que es correcta. Esto no significa que estemos desvalidos ni que debamos sobredimensionar el papel de la intuición y el olfato. Por el contrario, estas ideas advierten que tanto el dominio de un repertorio de herramientas conceptuales y técnicas como la experiencia pedagógica previa arrojan luz sobre los fenómenos y enriquecen la actividad reflexiva del sujeto, pero en ningún sentido pueden sustituirla.

En quinto lugar, *los docentes disponen de importante acervo de conocimientos, creencias y teoría personales* a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas. ¿Qué procesos de pensamiento están involucrados en los diferentes momentos de la tarea de enseñanza? ¿Qué características tiene el conocimiento profesional de los docentes? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento práctico y experiencial del docente y el conocimiento especializado acerca de la enseñanza? Éstos son sólo algunos de los interrogantes que se plantean distintos investigadores dedicados al estudio del pensamiento y conocimiento de los profesores.

No es el propósito de este capítulo profundizar sobre los aportes teóricos y matices propios de este fértil campo de investigaciones.<sup>31</sup> Pero sí destacar algunos de sus supuestos más importantes. En primer lugar, y simplificando bastante los términos, lo que los profesores piensan y conocen es relevante para comprender sus decisiones y acciones en clase, aunque no está cerrado el debate acerca de la naturaleza de estas relaciones. En segundo lugar, los saberes de los docentes son plurales y heterogéneos. Por ello, se han elaborado distintos modelos y tipologías para intentar ordenar esta diversidad (Elbaz, 1981; Shulman, 1987).<sup>32</sup> A su vez, estos saberes provienen de diferentes fuentes y se adquieren a través del tiempo mediante un proceso en el que convergen factores de orden biográfico, social y cultural. De modo análogo a lo que sucedía con la relación entre el docente y el saber que enseña, la propia historia personal, familiar, escolar y

---

<sup>30</sup> Nuevamente, el trabajo de Jackson (1975) constituye un excelente ejemplo de la rapidez que caracteriza a las actuaciones interactivas del profesor. Del mismo modo, Doyle (1979) ha desarrollado una perspectiva ecológica para intentar comprender los fenómenos que tienen lugar en el salón de clases. Para él, el aula es un sistema complejo de relaciones e intercambios, en el cual la información fluye de diferentes fuentes y en diversas direcciones.

<sup>31</sup> En Munby y otros (2002) se presenta una reseña de los principales desarrollos en países de habla inglesa. También hay varios trabajos disponibles en español, por ejemplo Clark y Peterson (1989), Angulo Rasco (1999). Asimismo, el estudio de Feldman sobre las «teorías personales» de los docentes constituye un buen ejemplo de la influencia del enfoque en nuestro medio (Feldman y otros, 1996).

<sup>32</sup> Quizás el más difundido sea el de Shulman, quien considera que el conocimiento de base para la enseñanza debe incluir: conocimiento de los contenidos, conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de los contextos educacionales, conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas (Shulman, 1987).

social proporciona al sujeto un núcleo de certezas a partir de las cuales percibe la realidad y comprende las nuevas situaciones.

En relación con este punto, resulta interesante la posición que adopta Tardif (2004). Para él, los saberes que se movilizan en la tarea docente no poseen unidad desde el plinto de vista epistemológico; por el contrario, la pluralidad y la heterogeneidad son rasgos que los distinguen. Esta heterogeneidad está ligada, en parte, a las distintas fuentes sociales de adquisición y a los distintos modos en que se integran en su práctica cotidiana. De allí que sea posible distinguir entre saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes propios de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional. Pero también está asociada a la diversidad de los tipos de acción que la enseñanza moviliza. La buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

En sexto lugar, la enseñanza *implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes*. La enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles. Enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar –es decir, construir representaciones acerca de la actividad–, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones. Tampoco puede circunscribirse la enseñanza al momento del encuentro con el alumno o la actuación en clase. Es clásica ya la distinción que Jackson estableció entre la fase preactiva –aquella en la cual se concibe y programa la tarea–, la fase interactiva –que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos– y la fase postactiva –en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores– (Jackson, 1975).

Este modelo constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza, pero se trata, evidentemente, de fases que a menudo se solapan en el fluir de la acción. Así, por ejemplo, la evaluación de una propuesta o proyecto coincide más de una vez con el diseño de una nueva. Al mismo tiempo, durante la fase interactiva el docente está ocupado en la comunicación con el alumno, la gestión de la clase, etcétera, pero el plan trazado permanece en su mente operando como referencia «en segundo plano». Por otra parte, esta modelización de la enseñanza como sucesión de fases puede generar la idea de que existe continuidad absoluta entre las distintas instancias, lo cual sería a todas luces desacertado. El ejemplo más visible de ello es la brecha que a menudo separa intenciones de realidades en las distintas esferas de la actividad humana.

En cada momento, el docente está involucrado en tareas muy disímiles entre sí, que requieren la puesta en juego de competencias específicas. Las decisiones que el profesor toma en la programación, por ejemplo, forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos –y sus posibilidades y necesidades–, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículo y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etcétera. La tarea exige del docente un esfuerzo de puesta en relación de todos estos elementos, ponderación, síntesis y proyección hacia el futuro. A su vez, cuando se planifica en el marco de un equipo de trabajo, también requiere deliberación y construcción de consensos entre pares. Finalmente, puesto que el docente es un actor institucional, la programación responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas a través de una actividad de comunicación. En contraste con ello, el encuentro con el alumno requiere del docente otro tipo de capacidades: mantener una atención «flotante» hacia los distintos planos de la clase; manejarlos tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades del alumno, aprovechar las contribuciones de los alumnos y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los propósitos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios no verbales; éstos, entre otros, son saberes propios del momento interactivo que nos muestran que ser un «buen docente» no es sólo ser un «buen diseñador».<sup>33</sup>

El escenario privilegiado de la enseñanza es el salón de clases, pero por supuesto no es el único. La instancia interactiva puede tener lugar en un aula, en la biblioteca, el laboratorio o el patio, para mencionar sólo algunos ejemplos. La planificación puede ser un trabajo solitario que el profesor realiza en su casa o formar parte de una actividad desarrollada con otros en reuniones de carácter institucional o en encuentros más informales. Por otra parte, los contextos de una actividad no se refieren exclusivamente al marco

---

<sup>33</sup> A partir del análisis de las prácticas de formación, Barbier distingue, por un lado, los diferentes tipos de actividades involucradas en ellas: actividades de orden «performativo», actividades de pensamiento y de comunicación. Por otra parte, señala las diferentes clases de competencias que la acción requiere por parte del actor: competencias de acción, competencias de gestión de la acción y competencias retóricas (Barbier y Galatanu, 2000; Barbier, 2003).

material en el que ella se desarrolla, sino también al conjunto de representaciones que definen el entorno de la actividad para el propio docente. Un profesor de Tecnología, por ejemplo, lleva a cabo en su curso una actividad de resolución de problemas que forma parte de un proyecto de integración que comparte con la docente de Biología. A su vez, la experiencia se está poniendo a prueba con carácter de piloto en cuatro instituciones más, para lo cual la escuela cuenta con la asistencia técnica de profesionales externos. El escenario de la clase es, sin duda, uno de los elementos que componen la definición que el profesor hace de la situación. Pero también pueden formar parte de ella las reuniones de diseño y evaluación con el equipo de asistencia técnica, los encuentros con la otra profesora responsable y quizás la próxima reunión de departamento en la que debe relatar la marcha del proyecto y lo sucedido en clase.

Por último, las actividades comprendidas dentro de la enseñanza se corresponden con diferentes facetas que integran esta acción. Los aspectos que podríamos llamar «didácticos», tienen que ver de modo directo con promover el aprendizaje del alumno y su acceso a determinadas formas culturales contenidas en el currículo. Se trata de las decisiones y actuaciones relativas a objetivos, propósitos, contenidos, formas de actividad y materiales tanto en instancias preactivas como interactivas y postactivas. Pero enseñar supone, también, una esfera que podríamos denominar «organizativa», ligada a la definición y el sostén de un encuadre de trabajo<sup>34</sup> y al manejo o «gestión» de la clase. Este último aspecto ha sido especialmente atendido por Doyle (1979) en sus investigaciones acerca de la enseñanza e implica, entre otras cosas, la previsión y el monitoreo de los tiempos, la distribución de los papeles entre los miembros del grupo, la regulación de los intercambios, la atención y el manejo de las eventuales disrupciones en el curso de la clase. Finalmente, la enseñanza involucra, como ya se analizó, una faceta relacional», que concierne al logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje. Si bien la distinción entre estas dimensiones es un recurso útil desde un punto de vista analítico, conviene recordar que ellas no deben tratarse como entidades discretas. La tarea docente muestra a diario que estos planos aparecen estrechamente articulados en el pensamiento, las elecciones e intervenciones de profesores y maestros.

## 6. REFLEXIONES FINALES

El recorrido planteado ha intentado poner de manifiesto el carácter complejo de la actividad de enseñanza. Complejo no se utiliza en el sentido de complicado. Complejo es aquello que contiene, abarca, reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos (Ardoino, 2005); la complejidad también deviene del entramado de acciones, interacciones y retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra, como hemos mostrado, la enseñanza (Morin, 1990).<sup>35</sup> Esta idea de complejidad será el hilo conductor en el cierre de este capítulo, en el que intentamos reunir los distintos aspectos tratados y destacar algunas de las dificultades que genera su estudio.

En primer lugar, al tratarse de una tríada de *componentes* –el docente, el alumno y el contenido– queda constituido un campo de *relaciones* varias entre cada uno de sus polos. El triángulo didáctico encierra, en realidad, una relación del profesor con el contenido, del alumno con el contenido y entre alumno y profesor. En el espacio de la clase, los triángulos se multiplican y se agregan las relaciones entre los estudiantes. Una mirada al interior del triángulo didáctico permite delimitar tres sectores de problemas o áreas de estudio. La relación entre el estudiante y el saber configura el sector de las *estrategias de apropiación*, que se refiere al análisis de las concepciones, representaciones, estrategias de resolución y obstáculos del sujeto en su acceso al conocimiento; el sector de la *elaboración de los contenidos* remite al estudio de las relaciones entre el saber y el profesor; y, por último, las relaciones entre el alumno y el profesor configuran el sector de los procesos de *interacción didáctica* (Astolfi, 2001).

---

<sup>34</sup> Meirieu habla, en este sentido, de la importancia que tienen los rituales escolares como formas necesarias de mediación en la relación pedagógica, que permiten organizar el tiempo, el espacio y ofrecer puntos de apoyo y sostén a las personalidades: «[...] *el ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y adonde puede retirarse; el ritual de repartición del tiempo que determina el lugar concreto de las actividades individuales, duales y colectivas, que impone momentos de silencio en los que son posibles la evocación y la reflexión; y, finalmente, el ritual de codificación de los comportamientos, gracias al cual se instauran las reglas que garantizan la seguridad física y psicológica de las personas*» (Meirieu, 1992: 106).

<sup>35</sup> Un desarrollo mayor de la idea de enseñanza como fenómeno complejo puede encontrarse en el capítulo «Acerca de los usos de la teoría didáctica» de Laura Basabe, en esta misma obra.