

La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar

UN PUNTO DE PARTIDA

Este trabajo parte de tres ideas generales. La primera se refiere a que hablar de enseñanza hoy día remite a un campo de procesos y problemas de relativa amplitud y complejidad. La segunda idea sostiene que el modo en que pensamos y hablamos acerca de ellos ha sufrido impactos importantes en las últimas décadas. Innumerables testimonios de trabajos de investigación con docentes, diálogos con profesores y especialistas en contextos de trabajo diversos, el tipo de temas y cuestiones que se convierten en problemas, así como las expresiones que circulan y se reiteran una y otra vez en los ámbitos de formación, capacitación, difusión, etc. dan cuenta de que progresivamente las ideas de quienes estamos, de un modo u otro, involucrados en acciones relativas a la enseñanza han tenido cambios profundos; poco perceptibles quizás en lo inmediato pero que trazan tendencias identificables cuando se considera la larga duración. Sin embargo, el hecho de que se hayan producido cambios en ese sentido no implica afirmar que necesariamente este movimiento sea uniforme ni que se haya establecido un consenso acerca de estas cuestiones. En tercer lugar, cuando hablamos de enseñanza no podemos dejar de señalar que nuestras ideas acerca de ella tienen carácter histórico y que, a su vez, los cambios en nuestras herramientas conceptuales acerca de los procesos de enseñanza modifican el modo en que podemos pensarlos y definirlos como problemas prácticos.

El propósito de este trabajo surge del interés por efectuar un recorrido por algunas de las notas que caracterizan hoy nuestras formas de ver y pensar la enseñanza. Intenta además explorar algunos campos de problemas derivados de la complejidad intrínseca de esta empresa.

Quisiera iniciar esta reflexión con una ⇨

POR ESTELA
COLS*



* Licenciada en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica I (Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Investigadora del Programa de Instituciones Educativas-IIICE. Profesora Titular de Didáctica General (Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP).

aproximación general al concepto. Para ello es necesario advertir que, en términos de precisar conceptualmente la idea de enseñanza es imposible dejar de destacar la sustancial labor teórica llevada a cabo por Fenstermacher hace ya unos años: se trata de una actividad en la que una persona (P) que posee cierto contenido (C) y trata de transmitirlo o impartirlo a otra persona (R) -que inicialmente carece de C-, de modo que P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C. Este trabajo sentó las bases de una distinción entre la definición genérica de enseñanza y sus múltiples elaboraciones, por un lado, y estableció claras discriminaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitieron romper con esquemas de pensamiento que planteaban entre ambos procesos relaciones de causalidad. El establecimiento de una definición genérica de enseñanza demarcó los contornos de la actividad y reafirmó nuevamente la especificidad de sus propósitos. (Fenstermacher, 1989)¹.

A partir de esta idea genérica es posible avanzar en la construcción de distintos tipos de elaboraciones del concepto en sentidos diversos. Una de las direcciones que un ejercicio así puede implicar está dada por el intento de distinguir las diferentes dimensiones involucradas en la enseñanza en términos del conjunto de problemas que quedan planteados tras definir el tipo de intencionalidad que la caracteriza. Al mismo tiempo, contrastar esta idea con otros sentidos más amplios atribuidos a veces al término.

En este sentido, es interesante revisar las ideas de Eisner al respecto (Eisner, 1998). Para describir el conjunto de cuestiones implicadas en la enseñanza propone un modelo constituido por cinco dimensiones: la dimensión intencional (relativa a los propósitos e intenciones tanto intencionales como operativos; tanto formales y explícitos como los que forman parte del curriculum oculto); la dimensión estructural -ligada a las estructuras organizativas de las escuelas y la disposición de tiempos y espacios-; la dimensión curricular- centrada en decisiones relativas al contenido, establecimiento de objetivos y selección de actividades -; la dimensión pedagógica, que focaliza su atención en lo que los profesores y maestros hacen en clase, el manejo personal que hacen de estrategias y métodos; y, por último, la dimensión evaluativa, ligada a las prácticas de evaluación y exámenes.

Puede advertirse que se trata de una idea de enseñanza en sentido amplio, que alude a la serie de problemas relativos a la enseñanza escolar y excede el marco de actuación estrictamente áulico. Esta definición no se opone a la de Fenstermacher pero especifica algunas de las cuestiones implicadas en la enseñanza cuando se desarrolla en los contextos institucionales de la escolaridad.

También es posible mirar a la enseñanza como sinónimo de la acción o la ocupación del docente y definirla desde el conjunto o familia de tareas que implica. En ese caso, podríamos decir que incluye por lo menos dos tipos de aspectos, de los cuales sólo uno puede inscribirse en lo que Fenstermacher denomina enseñanza: tareas ligadas a la participación en el ámbito institucional y profesional (diversos tipos de trabajos con sus pares; reuniones de padres,

actividades institucionales de planificación y desarrollo curricular, etc.); tareas ligadas a la enseñanza en sentido estricto, es decir, en términos de proveer la ayuda pedagógica adecuada para promover aprendizajes de grupos de alumnos en el ámbito escolar y áulico.

Si nos centramos en este segundo aspecto, podemos decir que, en términos de tareas para el docente, incluye por lo menos tres tipos de problemas o cuestiones: los relativos a las relación pedagógica entre el profesor y los alumnos, los problemas de organización y manejo del grupo clase -o de gestión en términos de Doyle (1979)-, y los problemas que denominaré específicamente de "enseñanza en sentido estricto" o "instruccionales" con fines analíticos para aludir a las categorías y cuestiones didácticas en su sentido más clásico. La actividad de enseñanza designa, entonces, un tipo de intervención en varios ámbitos de operación: la enseñanza en sentido estricto en términos intervención específica tendiente a anticipar, desarrollar y evaluar los propósitos, el contenido, las formas de trabajo pedagógico y el tipo de contextos en que los alumnos desarrollan las actividades de aprendizaje de contenidos curriculares; la solicitud, el apoyo o sostén emocional del/os alumno/s en proceso de aprendizaje; el manejo, la organización o la "gestión" de la clase. A su vez, cada uno de estos aspectos constitutivos de la tarea de enseñar presentan además componentes técnicos, valorativos y emocionales. Es fácil advertir que distintas corrientes teóricas en el campo de la Didáctica y la Pedagogía en general, han atendido prioritariamente a una u otra de las facetas señaladas que, en el crisol del aula, resultan aspectos difícilmente aislables.

Iniciamos este apartado planteando que nuestras visiones acerca de la enseñanza están cambiando y esto es así tanto en lo que se refiere a la enseñanza escolar entendida como práctica social e institucional, a la enseñanza entendida como actividad del docente y sus características peculiares y a la enseñanza como intervención específicamente didáctica destinada a promover el aprendizaje de determinados contenidos curriculares por parte de los estudiantes. A continuación intentaremos ampliar esta idea.

CAMBIOS EN NUESTRAS VISIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA

La supremacía del orden tecnocrático en el campo de la enseñanza que tuvo lugar desde la mitad del siglo pasado en adelante -con variada duración de su hegemonía según los contextos locales-, significó la introducción de una nueva forma de encarar los problemas relativos a la enseñanza escolar y el curriculum a nivel de los sistemas educativos, una propuesta de enseñanza y un modo de pensar el papel social del docente en el conjunto de tareas que desde un punto de vista sistémico hacen a la planificación y gestión de los sistemas de enseñanza. El modelo también supuso una imagen más o menos canónica de lo que un docente era y del tipo de capacidades que debía reunir. La hasta entonces sólida imagen del docente como formador, transmisor privilegiado de la cultura, pedagogo

de oficio perdía vigor y la visión del profesor como técnico aparecía como el único modo de profesionalizar la tarea, dotarla de un carácter claramente científico y asegurar la eficacia de la enseñanza:

Los maestros deben ser entrenados para ejercer de facilitadores del cambio, y deben ser capaces de continuar con muchas de las habilidades existentes mientras aprenden al mismo tiempo otras nuevas que les exigirán en el futuro. De ahí que los maestros deban ser entrenados como conductores de un ambiente de enseñanza-aprendizaje, en un rol que es más extenso que el de ser un maestro. Esto significa acrecentar clases amplias de respuestas, tales como organización educativa, organización ambiental, motivación del estudiante, evaluación del estudiante y de los materiales, etc. También significa disminuir, o al menos dejar constante, el marcado énfasis puesto en el entrenamiento de maestros en asignaturas. (Chadwick, 1992: 142)

Al tiempo que el papel docente adquiría este carácter, el conocimiento acerca de la enseñanza pretendía ganar en objetividad, neutralidad y para ello era necesario, entre otras cosas, desdibujar el sesgo normativo que había caracterizado al discurso pedagógico y didáctico hasta entonces. Como se sabe, con arreglo a este modelo, la actividad de enseñanza queda definida como una intervención de carácter racional, sistemática y tecnológica, en la que la preocupación central está constituida por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar finalidades determinadas a priori fuera del sistema de enseñanza. Básicamente, los problemas a los que hay que enfrentarse pueden ser resueltos acudiendo al conjunto de conocimientos establecidos por la investigación básica y la tecnología instruccional, procediendo a través de una serie de pasos capaces de garantizar procesos de enseñanza eficaces. Si bien con relativa autonomía, este patrón de pensamiento tuvo su expresión en el campo del currículum, especialmente en los modos de concebir las relaciones entre diseño y desarrollo curricular, en el papel jugado por los principios generales provenientes de las disciplinas denominadas básicas para la definición y solución de problemas curriculares y en el papel del modelo de objetivos como cristalización de las ideas predominantes acerca de los procesos de elaboración del currículum.

Indiscutible es que semejante racionalidad ofreció un esquema de organización e intelegibilidad de las prácticas curriculares y de enseñanza así como instrumentos de intervención que podían ser explicitados y transmitidos a los futuros docentes y al profesorado en ejercicio de modo más o menos claro². El modelo otorga centralidad al proceso de programación, entendido como el diseño de secuencias instruccionales en los que el diagnóstico, la formulación de objetivos, la preparación de instrumentos de evaluación y la selección, prueba y desarrollo de materiales, constituyen aspectos ineludibles.

Esta concepción gozó de un prolongado reinado tanto en los ámbitos de producción teórica y técnica como en el discurso y las acciones de los especialistas en educación³ y, como es sabido, luego de innumerables y agudas críticas al

modelo desde distintos frentes teóricos, fue progresivamente dejando lugar a otros modos de pensar los problemas de la enseñanza y el currículum⁴. Es así que nuestras visiones acerca de la enseñanza se han modificado sustancialmente en los últimos treinta años a partir del desarrollo de una serie de líneas de investigación y pensamiento provenientes de diferentes perspectivas disciplinares y teóricas. No siempre se trata de desarrollos específicamente enmarcados en los límites del pensamiento didáctico ni con preocupaciones o intereses de este orden. Es un hecho que la enseñanza escolar y el currículum fueron estudiados en las últimas décadas por teóricos provenientes de distintos campos de las ciencias sociales, y que en su gran mayoría desarrollaron un saber básicamente descriptivo que lo que ofrece son herramientas conceptuales de análisis y claves de interpretación de la acción docente y de los procesos de escolarización en general.

Por cierto que las transformaciones también se asientan en los cambios acaecidos en los contextos de escolarización, en las políticas públicas acerca del currículum, la docencia y la gestión de los sistemas educativos en general. Estos cambios hacen a nuestras concepciones acerca de la docencia como acción personal, como ocupación de un colectivo, a la enseñanza escolar como intervención social y producción cultural en términos de escala general como a las formas de entender la acción pedagógica en el nivel específico de la intervención didáctica.

Los límites del trabajo impiden un desarrollo exhaustivo y en profundidad de los múltiples factores que contribuyeron en este lento proceso de reconfiguración de las ideas en torno a la enseñanza. Trataremos de señalar sí algunos de los aportes que marcaron hitos en este movimiento y en la estructuración del debate.

En primer lugar, si consideramos el campo de investigaciones acerca de la enseñanza, es necesario señalar ante todo los aportes provenientes de los modelos de investigación que pretendieron superar el programa proceso-producto, caracterizado por la realización de estudios empíricos correlacionales centrados en la búsqueda, infructuosa a veces, de factores en la enseñanza que pudieran explicar las diferencias en las adquisiciones de los alumnos. En este sentido, las ideas de Jackson al conocimiento de la vida del aula constituyen ya un clásico y definen un punto de inflexión en nuestras posibilidades de acceder a una visión más sensible y comprensiva de los procesos de enseñanza en el salón de clases (Jackson, 1968). Su trabajo, junto con otros estudios etnográficos acerca del aula introdujeron fracturas importantes en los modos ortodoxos de investigar la enseñanza en ese entonces⁵.

Sin lugar a dudas, otro giro importante fue el constituido por los programas de corte mediacional cognitivo y social. Estos enfatizan la idea de que la investigación -en lugar de apuntar al establecimiento de leyes por medio de procedimientos de carácter experimental- debería convertirse en tarea interpretativa orientada, básicamente, a la búsqueda de significados.

La vasta producción del programa de pensamiento del profesor se caracteriza, entre otras cosas, por haber amplia-

do el espectro de las variables que integraban el modelo explicativo del programa proceso-producto y haber desplazado el interés hacia el contexto psicológico de la enseñanza en el que se interpreta y se actúa sobre el currículum; en el que enseñan los docentes y aprenden los alumnos. *"Los que cultivan esta rama de la investigación educativa procuran, en primer lugar, describir con detalle la vida mental de los docentes; en segundo lugar, tratan de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes que las caracterizan. Se plantean cuándo y por qué la enseñanza es difícil, y de qué manera los seres humanos pueden hacer frente a la complejidad de la enseñanza en el aula"* (Clark y Peterson, 1990). Esta rica y diversificada tradición no sólo aportó interesantes conceptos acerca de cómo piensan los docentes la enseñanza (comparando a veces expertos y novatos), cómo construyen su conocimiento personal y práctico, sino también acerca del papel que éste juega en la enseñanza preactiva e interactiva, en los procesos de desarrollo profesional e innovación curricular, etc. En el marco también de este enfoque, Shulman realizó contribuciones relativas a la naturaleza del conocimiento básico para la enseñanza y los recursos de dicho conocimiento base y exploró el proceso del razonamiento pedagógico y la acción dentro de la cual el conocimiento docente es usado. En sus estudios procuró comprender el proceso por el cual se *"muta del estado de estudiante al del profesor"*, por el cual el sujeto se vuelve capaz de comprender la materia por sí mismo, de elucidar el tema de maneras distintas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y emociones, en metáforas y ejercicios y en ejemplos y demostraciones, de modo que pueda ser asimilado por los estudiantes (Shulman, 1987).

Con menos influencia en nuestro medio, los estudios llevados a cabo en el marco del programa de ecología del aula o de mediación social, significaron un cuestionamiento del modelo de efectividad vigente en las investigaciones acerca de la enseñanza⁶ y una ampliación de la trama de variables que se articulan en el aula; pero aportaron además una serie de conceptos de interés para la comprensión de la enseñanza desde una perspectiva más social e interactiva. Me refiero específicamente a las ideas de Doyle acerca de la enseñanza y aprendizaje escolar como un intercambio de actuaciones y calificaciones y negociación entre profesores y alumnos, al concepto de gestión y al estudio empírico de las articulaciones posibles entre la estructura de tareas y la estructura social del aula (Doyle y Good, 1982; Doyle y Carter, 1984)⁷.

Por otra parte, las profundas transformaciones ocurridas en el campo de la teoría y la política curricular también contribuyeron a proponer nuevas visiones de la acción docente y -de modo más indirecto- de la enseñanza. La puesta en cuestión de los enfoques de corte técnico y racional y el surgimiento y desarrollo de corrientes reconceptualistas y prácticas, ofrecieron modos alternativos de pensar estas cuestiones. En este sentido, consideramos capital el aporte de Schwab en su enérgica polémica con lo que él denomina modalidad teórica de plantear los

problemas del currículum y su insistencia en la necesidad de un planteamiento alternativo en virtud del status específico de los problemas prácticos (Schwab, 1974). Para él, la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los docentes la formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible sus ideas, principios y valores educativos generales a la práctica del aula. Retomaremos algunas de estas ideas más adelante.

Pero si hay un aspecto en el cual el debate curricular ha teñido las visiones previas acerca de la enseñanza en su costado más institucional y político, ha sido el avance hacia formas más descentralizadas de gestión curricular y hacia la construcción de diseños curriculares más abiertos, cuestiones que sin duda permitieron mostrar nuevas facetas en el análisis de la relación entre el profesorado y las reformas, el papel de las culturas profesionales y el controvertido asunto de la autonomía profesional (Stenhouse, 1984; Escudero y González, 1993; Hargreaves, 1996). Las políticas de reforma curricular así como los desarrollos teóricos contribuyeron al desarrollo de nuevas metáforas de la profesión docente. La imagen del docente como ejecutor fue sustituida por la del docente como investigador, como colaborador en la implementación de los procesos de reforma, agente curricular, profesional que redefine o reconstruye el proyecto curricular, etc.

Desde otros campos de saber se trazaron también líneas que impactaron progresivamente en los modos de considerar la actividad de enseñanza. En el mencionado ataque a las formas de racionalidad técnica como patrón de interpretación del mundo social, es bien conocido el papel desempeñado por las ideas de Habermas y retomado en el campo educativo por autores como Carr, quien desarrolló una corriente crítica de pensamiento acerca de las relaciones entre teoría educativa y prácticas de enseñanza (Carr, 1990).

En este cuestionamiento a la racionalidad técnica deben destacarse también los desarrollos en lo que se ha denominado "epistemología de la práctica" y, en particular, las conceptualizaciones de Schön acerca de la naturaleza de la práctica profesional. Sus ideas acerca del profesional reflexivo han tenido una poderosa influencia en el discurso pedagógico acerca de la formación docente en los últimos años y en el campo de cuestiones relativas al desarrollo profesional del profesorado. Una vez más, la imagen del profesor como técnico que aplica una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos - y sustentada, según el autor, en una determinada epistemología de la práctica profesional en la que prima el criterio de racionalidad técnica-, es invalidada en virtud de un modelo que destaca la existencia de espacios indeterminados de la práctica (Schon, 1992). Más recientemente y desde otra perspectiva teórica, los desarrollos de Mendel y sus críticas a la lógica de la acción abren perspectivas interesantes en el campo de la enseñanza, que retomará más adelante (Mendel, 1999).

Un comentario especial merece el impacto que ha tenido en las formas de pensar la enseñanza y la acción docente los aportes provenientes de la sociología de la educación y del

curriculum en especial. Desde sus primeros desarrollos, y través de una diversidad de líneas de pensamiento, han jugado un fuerte papel de develación del carácter no neutral de la escolaridad y de la intervención docente y puesto un énfasis en la explicitación de los diversos mecanismos de operación del poder y el control social en la escuela, el curriculum y el aula. La enseñanza y el curriculum aparecen así con un carácter ideológico y político incontestable, y también tienen ese carácter las construcciones teóricas desarrolladas acerca de la enseñanza escolar y el curriculum (Apple, 1995; Popkewitz, 1989, 1994). Se trata de contribuciones que han jugado su papel en las formas de pensar los problemas de la escolarización, el trabajo y la intervención docente en particular (baste con advertir su presencia en la literatura especializada y en el contenido de los programas de formación) aunque no sea el propósito específico de estas corrientes la reflexión sobre la enseñanza ni la derivación de principios normativos relativos a las prácticas escolares.

En síntesis, más cercanas o más lejanas al espacio del aula, y casi todas ellas marcadas por intereses centralmente descriptivos e interpretativos -con excepciones como la de Schwab- este conjunto de líneas de reflexión y teorización han incidido indirecta o directamente, en el desarrollo de nuevas visiones acerca de la acción docente en general y la enseñanza en particular. Pero sin duda las ideas acerca de lo que constituye la enseñanza como tarea específica del docente desde el punto de vista didáctico se han trastocado en los últimos treinta años en virtud del quiebre del paradigma conductista y tecnológico; el desarrollo de investigaciones, modelos teóricos y propuestas de orientación cognitiva diversa; el progreso de los estudios centrados en la interacción verbal en el salón de clase y la expansión de trabajos teóricos y experiencias enmarcadas en didácticas especiales. Por su parte, en la tradición humanista hubo también desarrollos de valor en los últimos años, como es el ejemplo de la contribución de Van Manen acerca de la solicitud y el tacto pedagógico como aspectos estructurantes de la idoneidad docente (Van Manen, 1998). En muchos casos, se trata de avances o reformulaciones de teorías elaboradas en décadas anteriores y, en otros, del surgimiento e impulso de nuevos campos de estudio e investigación.

Este conjunto de líneas muestran nuevos modos de encarar las cuestiones centrales acerca de la enseñanza en el marco curricular y áulico, con mayor o menor fuerza normativa según los casos. El mapa en este punto se diversifica a un punto tal que cualquier intento de descripción sintética sería inexacto. Se trata de un conjunto de contribuciones que conforman en su apariencia un variado y algo desarticulado mapa de discusiones teóricas y propuestas, matizado por otra parte por la presencia de tradiciones y desarrollos de la psicología del aprendizaje y las didácticas especiales. Surgen nuevas formas de intervención y nuevos problemas. La fuerza de este movimiento genera un trabajo de reconceptualización de la enseñanza y en particular de la acción docente en el aula y ponen en evidencia la necesidad de efectuar importantes esfuerzos de integración teórica en el campo de la didáctica. En el marco de los nuevos debates las categorías didácticas

clásicas parecen a veces "colapsar" o perder su potencial explicativo y organizador de la acción. A esto se suma la conciencia de la existencia de fuertes relaciones de mutua determinación entre distintos componentes en los procesos de programación, interacción en el salón de clases y la evaluación, cuestión que a veces dificulta el esfuerzo analítico. Sin pretender ser exhaustivos, podríamos enunciar algunos de los rasgos que caracterizan, más allá de las diferencias, a este conjunto de propuestas: el progresivo abandono de los modelos "directos" o causales de enseñanza, la representación de la intervención docente como un conjunto de formas de mediación difícil de ser traducidas a una serie de pasos formalizados que dibujen un patrón modélico de acción; una nueva visión de las relaciones entre las instancias preactivas e interactivas de enseñanza; la pérdida de peso de los objetivos como estructurantes didácticos y la búsqueda de formas alternativas de programación; la preocupación central por el contenido y su tratamiento acompañado de una ampliación de sus contornos y su reconsideración como categoría didáctica⁸; la búsqueda de alternativas de enseñanza que promuevan en el aula procesos de construcción de significados compartidos por parte de los alumnos y comprensiones profundas; la apreciación de nuevas formas de plantear las estrechas relaciones entre actividad del alumno, contenido, tarea y tipo de ayuda pedagógica; el análisis de las relaciones entre interacción, control y posibilidades de conocimiento en el aula; la consideración de la evaluación como proceso de regulación interna de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con este conjunto de contribuciones teóricas, el mapa de las variables relativas a los procesos de enseñanza y de los problemas se complejiza cada vez más, convirtiéndose a veces en fuente de confusión y de parálisis. A la metáfora del artesano y del técnico, se antepusieron nuevas metáforas provenientes de una combinación entre las demandas del desempeño profesional en el contexto de las políticas de descentralización con las demandas generadas por el propio discurso pedagógico, didáctico y curricular: profesional reflexivo, docente investigador, el docente como mediador en los procesos de aprendizaje del alumno, la enseñanza como un oficio moral (Tom, 1980) o como una empresa artística (Woods, 1998). Ellas proveen imágenes, principios normativos y patrones generales de acción que se le presentan al profesor en su interacción con su comunidad profesional⁹. Evidente es que la serie de ideas reseñada fue paulatinamente modificando en apariencia y contenido el discurso pedagógico e instalando, al decir de Meirieu, nuevas formas de *decir* y *pensar* acerca de la enseñanza, nuevos patrones de intelegibilidad de la acción docente (Meirieu, 1995).

Por último, (o quizás antes que nada) dos cuestiones más. La primera tiene que ver con que la enseñanza, y nuestras visiones acerca de ella, se complican además porque han cambiado sustancialmente las condiciones de la escolarización y las demandas a la escuela. Poblaciones de estudiantes cada vez más diversas, deseos de más educación, la necesidad de educar con cierto grado de economía, conocimiento en constante expansión y prácticas sociales

y culturales cambiantes hacen que la enseñanza bajo las condiciones de la moderna escolarización sea mucho más compleja de lo que era unos treinta o cuarenta años atrás (Fenstermacher, 1999). Si a eso le añadimos los complicados marcos que devienen de la aplicación de determinadas políticas relativas al currículum y la evaluación de los sistemas educativos, el panorama termina de configurarse a veces con contornos altamente críticos.

En segundo lugar, queda en nosotros suspendida la pregunta acerca del impacto que en las prácticas de enseñanza ha tenido esta mudanza de ideas y de los mundos simbólicos posibles acerca de la tarea de maestros y profesores. Quizás esta pregunta sea en verdad una doble pregunta: si algo cambió, primero, y si algo mejoró, después. Me animaría a contestar afirmativamente la primera, aunque sea sólo en términos hipotéticos. Y esto es así porque, como dijimos, cambiaron básicamente también, los contextos de la escolaridad, los entornos institucionales y los patrones de relación. La respuesta a la segunda pregunta es materia opinable, ya que sólo es posible responderla desde criterios o parámetros o de combinaciones de ellos, ligados a lo que entendemos por buena enseñanza. Volveremos más adelante sobre esta cuestión.

ALGUNOS RASGOS PROPIOS DE LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA

Teniendo en cuenta el conjunto de aportaciones reseñadas brevemente en el apartado anterior, intentaremos ahora efectuar un trazado de aquellos rasgos que resultan de interés a la hora de caracterizar la actividad de enseñanza en sus distintas facetas.

Una cuestión básica y primera es que *la enseñanza es a la vez un hecho social y una acción individual*. Como tal, es acción situada, informada, intencional y responsable. Si bien esto reviste el carácter de una constatación evidente, no pareciera serlo tanto para los análisis que reducen el análisis de la enseñanza a una visión sociológica o una cuestión de índole subjetiva exclusivamente. Es tan cierto que la enseñanza como tarea primaria de las instituciones educativas remite a un tipo de intervención de carácter social e histórico a la vez reguladora y regulada en virtud de su inserción en un espacio y tiempo específico como que la enseñanza es la acción situada de un sujeto con una particular biografía personal y profesional. El doble dimensionamiento, o doble legalidad si se quiere, presente en los procesos de enseñanza en contextos institucionalizados nos remite al problema de las articulaciones posibles entre acción, subjetividad y sentido, por un lado, y estructura y constreñimiento. Los análisis se orientan a veces hacia uno de los polos de la relación y en otros casos hacia el otro. En este sentido es de interés el aporte de Giddens al señalar que las prácticas sociales, inmersas en espacio y tiempo, se sitúan en la raíz de la constitución tanto del sujeto como del objeto social.

Las actividades humanas sociales (...) son recursivas. Equivale a decir que actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales se expresan en tanto agentes. (Giddens, 1995)¹⁰.

Para mirar los procesos de enseñanza "desde el lado del agente social", son necesarias visiones que nos permitan dar cuenta de la presencia de la subjetividad del maestro o profesor en el marco de una acción social y de la compleja articulación entre tradiciones, regulaciones y acciones singulares¹¹. Hacen falta para ello, ideas que contribuyan a explicar las relaciones entre los principios estructurales de naturaleza pedagógica, cultural y social, las características de cada situación específica de enseñanza, las intenciones, formas de actuar y pensar del docente en una perspectiva histórica de su propia biografía. Una línea fecunda en este sentido la constituyen los estudios e investigaciones acerca de la enseñanza centrados en la reconstrucción de las biografías profesionales de los docentes, basados en muchos casos en modelos narrativos de interpretación. Se trata de una cuestión sobre la que volveremos más adelante¹².

Por otra parte, y en relación con su carácter social y cultural, la actividad de enseñanza supone una dimensión institucional que a la vez la constituye y la condiciona. Múltiples son las derivaciones de esta idea. Por un lado aludimos al conjunto de aspectos derivados de su carácter de actividad institucionalizada -sus componentes normativos, estructurales y organizativos- y a la ubicación del docente como actor social que ocupa una posición institucional específica con márgenes de autonomía variables. Pero nos referimos además a la presencia y operación de múltiples formas de regulación y significación en relación con los sujetos y los grupos.

El carácter institucional de la tarea nos permite entender de un modo diferente la enseñanza en contextos de escolarización, las relaciones entre política y prácticas de enseñanza, la dinámica del cambio, la articulación entre los desarrollos teóricos acerca de la enseñanza y las acciones mismas¹³. Al papel que juegan en estos procesos las condiciones organizativas y normativas -aspectos que son reiteradamente citados en la bibliografía y los debates- debe añadirse la fuerza del poder "de producción cultural" de las instituciones educativas que "potencian" o "refractan" con distinta fuerza las propuestas o ideas provenientes de las instancias de definición política, las acciones de capacitación, etc.

Volviendo a su carácter *de acción práctica*, la enseñanza reviste una serie de notas distintivas. Podemos preguntarnos por ejemplo de qué modo se presentan las situaciones de enseñanza al docente. Los estudios de Jackson (Jackson, op.cit.) acerca del aula fueron pioneros en señalar el carácter *complejo y multidimensional* de la vida escolar. Schwab, desde el campo del currículum, destaca el carácter singular e irreplicable, complejo y multiforme, en gran medida incierto, de los problemas educativos. De ello se deriva que, si bien es posible disponer de un amplio repertorio de teorías y técnicas que contribuyan a aumentar nuestra comprensión de los fenómenos y nuestra capacidad de acción, es impensable la aplicación de un principio o procedimiento *maestro* que garantice la solución de los problemas a las que cotidianamente se enfrentan quienes trabajan en educación.

En relación con la existencia de *zonas indeterminadas de*

la práctica, ya mencionamos los aportes de Schön en el apartado anterior. Es interesante retomar aquí el planteo de Mendel acerca del acto social a partir de una revisión del concepto de acción. La lógica de la acción, señala, está caracterizada por un tipo de pensamiento racional - teórico que opera en relación con la consecución de metas en tres momentos: anticipando, previendo, proyectando la acción -aquello que Mendel denomina el tiempo del pre-acto-; monitoreando la situación que se efectúa durante de la propia acción en función de los objetivos propuestos; y finalmente, efectuando las reflexiones y juicios evaluativos que suceden a la acción- a las que él denomina el tiempo del post-acto.

Así descrita, la lógica de la acción, sobredimensiona la dimensión proyectual de las acciones y subvalora la importancia del encuentro del sujeto con la realidad, ya que, aún cuando se considera el momento de la realización del acto, sólo puede ser conceptualizado desde los parámetros de la lógica de la acción. El acto, en cambio, es la acción "y algo más". Ese plus del acto está dado por el encuentro interactivo del sujeto con la realidad, bajo la forma de otro, de la sociedad en sus distintas formas o de la realidad física. El acto es un encuentro interactivo en dos sentidos: por un lado, el acto modifica la realidad en algún sentido; por el otro, esos encuentros generan modificaciones en el sujeto.

Además del relativo grado de imprevisibilidad e indeterminación, las situaciones de enseñanza están caracterizadas por una *serie de tensiones constitutivas* que, con menor o mayor grado de dificultad, el docente va sorteando en sus elecciones cotidianas. Magdalene Lampert señaló hace un tiempo que muchos de los problemas a los que el profesor debe enfrentarse diariamente son prácticamente insolubles y constituyen, en esencia, verdaderos dilemas prácticos puesto que lo sitúan ante dos alternativas cuyos efectos resultan para el sujeto igualmente indeseables. El docente no puede tener la esperanza de poder encontrar la respuesta "correcta" para cada una de estas circunstancias, en el sentido de que una teoría edificada sobre datos empíricos, confiables y válidos diría que es correcta (Lampert, 1985). Estas tendencias opuestas coexisten dentro de la misma persona del docente, convirtiéndose entonces en una especie de discusión o lucha interior.

Mucho se ha insistido ya en el hecho de que la enseñanza es una empresa compleja, pero quisiera detenerme brevemente a precisar algunos de los sentidos en los que esto es así. Además de los citados rasgos de imprevisibilidad e incertidumbre, la enseñanza designa un tipo de actuación que combina percepción, cognición, valoración y emoción y supone momentos diferenciados que requieren habilidades y competencias sumamente específicas en cada uno de ellos (enseñanza preactiva e interactiva). Siguiendo la línea de análisis planteada por Mendel, es posible advertir especialmente la complejidad de la instancia interactiva, durante la cual se produce una especie de escisión del sujeto en virtud de superposición de la lógica de la acción y la del acto: la figura del docente sostiene un tipo de pensamiento que lo vincula con la acción y sus propósitos y, al mismo tiempo, un tipo de atención y pensamiento especial que concierne a la interactividad del acto.

La complejidad de la tarea se advierte también al analizar los distintos aspectos involucrados en ella. Tomo una vez más el aporte de Meirieu al señalar que, desde su propio origen, el trabajo pedagógico está marcado por una cierta "solicitud" al alumno que puede adoptar dos formas principales. La primera forma de solicitud, el acompañamiento, está representada por los idearios educativos de los grandes pedagogos, que enfatizan en las actitudes del educador y la necesidad de sostén emocional durante el proceso. Este tipo de pensamiento se expresa hoy día para él las corrientes de orientación rogeriana. La segunda forma de solicitud, la instrumentación, está representada por aquellas experiencias más centradas en la técnica y la racionalidad del proceso en sus diferentes aspectos y sus distintas vertientes teóricas (él ubica allí tanto a la didáctica herbartiana, por ejemplo, como a la pedagogía por objetivos) (Meirieu, op.cit.).

Lo dicho hasta aquí se vincula fuertemente con la idea de que la enseñanza es, en un sentido fuerte, *un encuentro humano y una acción moral*. Han sido las pedagogías humanistas las que con fuerza han marcado siempre la centralidad de los aspectos interpersonales en los procesos de enseñanza. Decir que la enseñanza remite a un encuentro interpersonal y humano es algo más que afirmar que son necesarios procesos de comunicación o de interacción que operan de soporte o marco. La enseñanza remite, después de todo, al momento pedagógico, caracterizado por el encuentro entre personas en un punto determinado de sus biografías. La existencia del vector del tiempo nos presenta a la enseñanza como un proceso, una historia, un devenir. La historia que comienza deja "marcas" en unos y en otros. Así lo expresa Jackson al referirse a los recuerdos que tiene de su profesora de matemática de la escuela secundaria:

Soy portador de marcas del año que pasé con la señora Henzi. (...) Sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso (...) al escéptico que hay en mí.(...) Todos, en algún nivel, estamos convencidos de que la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme, en la vida de los estudiantes... (Jackson, 1999:42).

Los procesos de enseñanza se inscriben y se desarrollan en un devenir que, en muchos casos, contribuye a la creación de sentidos propios y compartidos. Además de abrir "espacios de comprensión compartida" en un sentido más cognitivo, marca puntos de inflexión y horizontes compartidos en el camino del desarrollo personal y social y se articula así en la trama de los procesos formativos de los sujetos. La capacidad de articular en una trama de sentido la sucesión de experiencias y actividades que se dan en el tiempo en función de un proceso permanente de retorno del sujeto sobre la experiencia es a veces olvidada por los trabajos relativos a la enseñanza y quizá uno de los puntos de este fenómeno más complicados de descifrar y abordar en los actuales desarrollos de la pedagogía⁴.

El *carácter moral* de la enseñanza es tan antiguo como ella misma; sin embargo, su importancia había sido opacada

por la retórica pedagógica de corte científico y racional. Fenstermacher ha destacado ya esta nota distintiva de la enseñanza -en la medida en que de ella puede predicarse la bondad o no- y ha enfatizado recientemente la idea según la cual lo que otorga el carácter moral a la empresa de enseñanza es eminentemente el hecho de tratarse de un encuentro humano, una acción llevada a cabo en función de otro ser humano. Así, problemas relativos a lo que es justo, correcto y bueno, son consustanciales a la tarea. (Fenstermacher, 1989, 1999; Huebner, 1996). Cito, por su fuerza y claridad, las palabras de van Manen:

Lo que ofrezco es una teoría de lo único que sabe cómo tratar el caso particular; los momentos prácticos de la enseñanza en que la emoción, la moralidad y la razón no se pueden desenmarañar. Toda la educación es profundamente normativa y, precisamente debido a su base ética, nuestra práctica pedagógica puede ser solfista y reflexiva (Van Manen, 1998: 16).

Enseñar es, por fin, una *actividad marcada por componentes teórico-técnicos* ya que remite a una acción desarrollada en pos de un propósito en la que se ponen en juego un conjunto de conocimientos, principios teóricos y de acción y procedimientos técnicos y estratégicos. Ello hace al núcleo mismo y a la especificidad del tipo de intervención que ella designa. La enseñanza supone dominio y expertez en varios dominios de saberes. Los aspectos teóricos y técnicos implicados en la enseñanza revisten un nivel de complejidad considerable en la medida que suponen la atención simultánea a la lógica de las intenciones y contenido de la actividad del alumno y la clase, el contexto y los recursos específicos; todo ello en la perspectiva dinámica que le otorga su carácter procesual y su temporalidad. Sin embargo, se trata de un "herramental" -conceptual y técnico- con ciertas particularidades. Una de ellas es que su empleo está siempre acompañado de una serie de otras condiciones difícilmente aislables y controlables y por ello nunca sabremos cabalmente si ciertos fenómenos o resultados alcanzados se deben a la introducción de un principio de acción, metodología o recurso determinado o a otro tipo de factores.

Por otra parte, y lo que es más importante aún, es el hecho de que, si bien se trata de una actividad con una clara dimensión instrumental, es indudable *la imbricación de los componentes técnicos y valorativos*. Aunque los incluye, la enseñanza es una actividad imposible de ser reducida a la operación de criterios teórico técnicos. No puede decirse que las decisiones que debe tomar el docente sean exclusivamente técnicas sino que, en muchos casos, se trata de elecciones orientadas por lo valorativo, elecciones morales. Lo mismo puede decirse de la adscripción a tal o cual teoría o enfoque pedagógico y es por ello que muchas tradiciones pedagógicas lo que suscitan son disposiciones de adhesión o rechazo. Es interesante notar en este punto que algunos autores proponen el concepto de "ideologías de enseñanza" para referirse a las construcciones discursivas que orientan el accionar docente y que están ancladas en ideas teóricas y en propósitos de naturaleza política y axiológica. (Ball, 1994)

Lo dicho se vincula con la teóricamente aún bastante oscura cuestión de los determinantes de la acción de maestros y profesores. Basta hablar con ellos en situación de entrevista para advertir que los motivos que permiten orientar la acción y justificarla son múltiples y tienen que ver con una complicada trama que articula propósitos y factores diversos de índole contextual y personal (teóricos, ideológicos, de efectividad y economía, de seguridad, etc.) con demandas, posibilidades y restricciones provenientes de los marcos institucionales y políticos.

Quisiera concluir esta caracterización con una cuestión algo controvertida. Me refiero a la dificultad que reviste la tarea de definir criterios que permitan juzgar la "bondad" o "validez" de las acciones de enseñanza, ligada a su naturaleza eminentemente práctica. Es evidente que el criterio de eficiencia merece ser revisado como criterio excluyente y deja al descubierto la necesidad de abrir la discusión en torno de los criterios de pedagógicos y didácticos, éticos, estéticos, epistemológicos, prácticos y políticos de las acciones de enseñanza en sus distintas escalas. Fenstermacher planteó el sentido moral y el epistemológico como dos criterios válidos para justificar y juzgar la bondad de las acciones de enseñanza (Fenstermacher, 1989). Para aportar a la reflexión sobre estas cuestiones es también iluminador el pensamiento de Aebli cuando habla de las "cualidades didácticas" (relativas a la propuesta de enseñanza) y de la verdad, la belleza y la bondad como "cualidades del hacer" (en relación con las tareas del aula)(Aebli, 1991). Se trata de una cuestión de notable de interés sobre la que considero vale la pena profundizar el análisis. Es de importancia, además, que la discusión sobre estos criterios pueda articularse con ideas más generales acerca de los propósitos de la escolaridad en nuestros días y de la historia y transformación de la institución escolar y la docencia en el último siglo.

UN ASUNTO COMPLEJO, UNA RESPUESTA DIVERSA: LA VARIEDAD DE ENFOQUES Y MODELOS DE ENSEÑANZA

Este rodeo por nuestras formas actuales de entender la naturaleza de la actividad que constituye la ocupación de maestros y profesores y que en términos genéricos denominamos enseñanza, arroja una fuerte imagen de complejidad. Esta sensación, más aguda hoy, no es en absoluto nueva. La dificultad de la empresa desata sucesivas discusiones acerca de las competencias y conocimientos necesarios que debe reunir un docente y de las estrategias de formación más adecuadas para lograrlo.

Quienes han trabajado y trabajan en el campo de la didáctica han desarrollado teorías y modelos conceptuales acerca de la enseñanza -refiriéndome ahora en el sentido más estricto del término planteado al principio-. La diversidad de los desarrollos teóricos es importante, en lo que se refiere al origen y propósitos, al alcance y amplitud de las dimensiones consideradas, al grado de estructuración de sus supuestos y principios. Si miramos la cuestión a la luz de lo que venimos planteando, podemos decir que lo que encontramos entonces es un conjunto diverso de alternativas que dan respuesta a la complejidad inherente a la tarea

y a la diversidad de sus metas. Por supuesto que no son esas las únicas razones por las cuales disponemos de más de una teoría o enfoque acerca de la enseñanza¹⁵. Esto es así, además, por la naturaleza normativa del discurso didáctico y la existencia de divergencias importantes en términos de los supuestos acerca de la enseñanza escolar y sus propósitos, de la naturaleza de los procesos de influencia pedagógica y el papel docente, del aprendizaje escolar, del contenido, de la evaluación, etc.

Frente a esta diversificación, la tarea de construir modelos y desarrollar criterios de clasificación de los modelos disponibles constituye una empresa nada desdeñable y significa, a mi juicio, un avance en la tentativa de dotar de densidad conceptual al campo y establecer articulaciones que posibiliten mayores niveles de integración teórica. Es una tarea importante, además, desde el punto de vista más "práctico" de la formación de los docentes.

Describiré sucintamente algunos trabajos que atienden a este propósito y luego plantearé algunos comentarios relativos a las dificultades e interrogantes que este tipo de tarea implica. En primer lugar, tomaré el trabajo de Joyce y Weil. Para ellos, un modelo de enseñanza:

... es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. Cuando describimos modelos y discutimos acerca de su utilización, encontramos que la tarea de selección de modelos es compleja y que las formas de enseñanza "buena" son numerosas según los objetivos (Joyce y Weil, 1985: 11).

Como se ve, no se entiende aquí modelo en un sentido amplio sino a formas específicas de intervención docente en las instancias preactivas e interactivas. Los modelos son teóricos en la medida en que fueron desarrollados conceptualmente por algún autor o escuela de pensamiento. Para ellos, los modelos están compuestos por distintos elementos: sintaxis (describe el modelo de acción en términos de una secuencia integrada por fases), sistema social (alude al papel del profesor y los alumnos, el tipo de relaciones y normas), principios de reacción (son principios que dicen cómo atender y responder al alumno), sistema de apoyo (se refiere a las condiciones de existencia del modelo), efectos directos (que ellos denominan "didácticos") e indirectos (denominados "educativos") del modelo tanto explícitos como implícitos.

Los autores describen así familias de modelos la familia de los modelos de procesamiento de información, la de los modelos personales, el grupo de los métodos sociales y el de los modelos conductuales.

Otro trabajo reciente es el de Eggen y Kauchak. Ellos definen los modelos como "...estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares..."; "...es una especie de proyecto para enseñar...". Se trata de estrategias particulares basadas en teorías acerca del aprendizaje (Eggen y Kauchak, 1996:19). Los autores se ocupan en particular de los modelos de procesamiento de información y los clasifican en cuatro grandes familias: los modelos inductivos, deductivos, de indagación y co-

operativos. Todos ellos están concebidos como estrategias docentes para la enseñanza de contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Por último, consideraré el planteo de Fenstermacher y Soltis (1999) acerca de lo que ellos denominan enfoques de enseñanza. Básicamente, los enfoques son formas genéricas de pensar y llevar a cabo la enseñanza, que pueden caracterizarse, transmitirse. Ellos identifican y describen tres grandes enfoques: el enfoque del ejecutivo, del terapeuta y del liberador. En términos generales los enfoques "...son concepciones de la enseñanza. Son ideas sobre lo que es y debería ser enseñar. Como tales, son productos del espíritu humano y no un reflejo inmutable de un ser real del mundo. Como tales, son también susceptibles de evaluación y de crítica; se las puede adaptar, rechazar o modificar. Son tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de enseñanza" (Fenstermacher y Soltis, 1998: 20). Es interesante notar que los enfoques aquí planteados no están exclusivamente determinados por una idea acerca de cómo aprende el alumno, aunque la implica, sino básicamente por la pregunta acerca de qué es enseñar, cuáles son sus propósitos y qué tipo de actuación designa en términos más bien genéricos.

Como puede advertirse, los enfoques no refieren a formas singulares e idiosincrásicas de acción, sino perspectivas generales y concepciones "tipo" acerca de la enseñanza y los patrones de intervención posibles vinculados siempre con desarrollos de carácter teórico.

En relación con este tema de los modelos, podemos resaltar dos cuestiones.

Empecemos por la primera de ellas. En primer lugar, es evidente que la clasificación es convencional y uno puede acordar o no con ella. Tanto los modelos como sus esquemas clasificatorios son construcciones teóricas. Considerando este carácter y en términos de la tarea de definición de modelos podemos plantearnos interrogantes de interés teórico, tales como: ¿Qué criterios definen la construcción del modelo? ¿Cuáles son las fuentes para la construcción de modelos? ¿Son todos los enfoques acerca de la enseñanza susceptibles de ser modelizados? En términos de la clasificación y la comparabilidad de los modelos: ¿Qué criterios permiten agrupar a los modelos? ¿Es posible hacer comparaciones válidas entre modelos diversos (en función de su amplitud, su origen, sus propósitos, su escala de análisis, etc.)? ¿Son necesarias varias "tipologías" en función de las distintas dimensiones de la enseñanza?

La intención de comentar estos tres trabajos a modo de ejemplo reside en destacar el interés de este tipo de desarrollos en la medida en que, como dijimos, permiten profundizar la discusión teórica y ampliar y enriquecer el análisis de los aspectos técnicos implicados en la tarea de enseñar. En este caso, se trata de trabajos que sistematizan básicamente modelos ligados a estrategias de intervención en las fases preactivas y/o interactivas, centrados en gran medida en los aspectos metodológicos. Dado el vasto carácter de la producción teórica en el campo de la didáctica y se podrían desarrollar análisis tendientes a buscar y

definir criterios que posibiliten la inclusión de las distintas dimensiones de la enseñanza.

Parece necesario promover un diálogo entre este tipo de modelos y los planteos y alternativas correspondientes al ámbito del curriculum, el planeamiento y la programación; con tradiciones más amplias de pensamiento pedagógico y didáctico; con distintos enfoques acerca de la enseñanza como actividad y formas de entender el papel docente; con la discusión acerca de los propósitos y patrones de funcionamiento escolar.

En términos de la enseñanza, la reflexión en torno a los modelos tiene otra arista del mayor interés teórico y práctico. Me refiero al tema de la posibilidad o no de "combinar" modelos o enfoques en las acciones concretas de enseñanza. Si bien la cuestión no puede dejar de mencionarse aquí, su planteo cuidadoso merece un desarrollo mayor del que los propósitos y alcances de este trabajo posibilitan. Baste decir al respecto que el debate está instalado y hace al modo mismo en que se interpreta la actividad docente. La alternativa pluralista aparece defendida por autores como Joyce y Weil:

No es sorprendente que la gente se cuide de los modelos que utiliza y que los educadores hayan buscado durante milenios el modelo perfecto: el enfoque que resolverá todos los problemas educativos (ayudar a cualquier alumno a aprender cualquier cosa de algún modo). Empezamos impugnando la idea según la cual existe un modelo perfecto. No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje (Joyce y Weil, 1985:10).

Por otra parte, en un reciente artículo, Dillon ha criticado fuertemente esta postura y sus supuestos. Ataca especialmente los trabajos de Fenstermacher y Soltis y de Joyce y Weil afirmando la imposibilidad teórica y práctica de tal empresa y denunciándolos por negar los componentes teóricos y valorativos de los modelos (Dillon, 1998)¹⁶.

La discusión nos remite a cierta tensión entre la necesidad de atender al carácter práctico de las situaciones de enseñanza ("práctico" aquí, en el sentido de complejo y singular) y la diversidad de sus propósitos, por un lado, y la adopción de una perspectiva tecnicista que termina planteando el carácter no teórico y neutral del dispositivo didáctico. Considero que un análisis profundo del planteo de Schwab acerca del enfoque práctico y ecléctico, contribuye a confirmar la idea de que no se trata de una consideración "ligera" de las ideas teóricas, sino de su tratamiento cuidadoso en el marco del tipo de problemas que la enseñanza y el curriculum plantean. La caracterización precedente acerca de las notas distintivas de la actividad de enseñanza nos impiden caer en el planteo de respuestas simples al problema. Pero también nos señalan la necesidad de avanzar en el desarrollo de principios de acción que transiten el "espacio" demarcado por esta irreductible tensión. La enseñanza es una actividad teóricamente informada y orientada por propósitos, motivos, esquemas valorativos y finalidades políticas. También es acción en

un contexto histórico, en un espacio y un tiempo determinado. Las discusiones y decisiones técnicas no pueden darse sino es a la luz de estos marcos. Sería riesgoso caer en la confusión de creer que la adopción de un enfoque que permite valorar las herramientas conceptuales y técnicas disponibles en función de la atención a problemas prácticos, puede ir en desmedro del carácter constitutivamente moral y teóricamente informado de la enseñanza o proponer la reinstauración de enfoques tecnicistas o reduccionistas de plantear el problema. Tampoco significa, la defensa de posiciones de corte relativista acerca de nuestras ideas generales en torno a la enseñanza que minimizan el papel de las tradiciones pedagógicas y didácticas en una especie de olvido de la historia.

LAS VARIACIONES PERSONALES: ¿HACEN LOS DOCENTES LA DIFERENCIA?

En un reciente trabajo, Mc Ewan plantea la necesidad de desarrollar nuevas líneas de pensamiento acerca de la enseñanza. Él advierte que la reflexión debiera asumir nuevas metas ligadas a explorar la multitud de formas en que es posible entender la enseñanza, y no tanto a definir este objeto de un modo esencial y ahistórico. De este modo sostiene que "...el concepto de enseñanza está informado por las diversas prácticas a las que los maestros se dedican públicamente." (McEwan, 1999:250) Un giro de este tipo posibilitará, en la visión del autor, nuevas articulaciones entre la teorización acerca de la enseñanza, el estudio empírico de la disciplina y las prácticas de los maestros.

La cuestión planteada presenta relación con el tema de la diversidad de formas en que maestros y profesores encaran su tarea. Para abrir la cuestión de un modo más bien general, podemos decir que no sólo la enseñanza es una acción situada -lo que implica plantear la singularidad de los contextos de enseñanza de la que hablamos antes- sino que es desarrollada por sujetos también singulares, cuyas ideas, experiencias previas, motivaciones y contextos de trabajo permiten desplegar variadas formas de acción. La posibilidad de hablar de "formas" o "modalidades" de enseñanza se vincula con ello, pero también con el carácter complejo de la tarea.

Por otra parte, la constatación de que la enseñanza es una actividad susceptible de ser desarrollada de modos distintos no entra en contradicción con la posibilidad de establecer tipologías o buscar regularidades. Tampoco implica en absoluto la renuncia al intento de desarrollar un conocimiento teórico acerca de ella y establecer principios de acción. Pero esta constatación de hecho permite abrir, sí, un espacio de reflexión acerca de la relación entre estas dos cuestiones y de los modos posibles de dar respuesta a ellos¹⁷.

En verdad, el interés por estudiar las formas diversas en que maestros y profesores llevan a cabo su tarea no es en absoluto nueva en el campo de estudios acerca de la enseñanza. La investigación originada por este tipo de intereses estuvo orientada por diversos propósitos en función del programa de investigación en cuestión. Al mismo tiempo, no siempre los aspectos de la acción docente

estudiados fueron los mismos. La pregunta acerca de cuánto cambian entre sí los docentes, en qué cambian, por qué lo hacen y qué impacto tiene esas variaciones se constituyen en las cuatro cuestiones centrales en el marco de este planteo. Comentaremos a continuación algunas de las direcciones que tomó la investigación en las últimas décadas.

Tal como han señalado las reseñas efectuadas sobre este tipo de trabajos (Bennett, 1979; Barrow, 1984; Shulman, 1989; Bressoux, 1994), los primeros estudios llevados a cabo en la década del 50 en países de habla inglesa estuvieron preocupados por encontrar comportamientos docentes que pudieran estar asociados a una enseñanza eficaz y culminaban con largas listas de rasgos que procuraban retratar la imagen del buen maestro. La crítica a esta primera serie de trabajos fue su pobreza conceptual o falta de criterios teóricos y la poca objetividad en las mediciones.

Bajo el mismo enfoque de eficacia, hacia fines del 60 y durante la década del 70, se efectuaron numerosos trabajos empíricos centrados en la observación sistemática que procuraron en su conjunto definir de un modo sistemático el conjunto de variables con incidencia en la enseñanza y afinar los procesos de medición. Se constituye así y cobra vigor un campo importante de estudios, agrupados posteriormente bajo la denominación de investigaciones proceso-producto (Shulman, 1989), que tuvieron en común un interés por identificar comportamientos docentes eficaces -entendidos como aquellos que pudieran estar asociados con los mejores rendimientos académicos de los alumnos medidos a través de pruebas estandarizadas- y, de este modo, identificar los posibles efectos del maestro o la enseñanza sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. Como señala Bressoux, este tipo de investigación está destinada, de manera definitivamente empírica, al estudio de las variables relativas a las adquisiciones de los alumnos en función de la escuela, el maestro o la clase en la que son escolarizados y a la investigación de los factores que son susceptibles de explicar esas variaciones.

En esta misma línea, aunque efectuando una importante revisión de los patrones teóricos y metodológicos empleados en las experiencias anteriores, el trabajo de Bennett (1979) representó un aporte sustantivo en términos de la sofisticación del esquema de investigación y la mayor solidez de los resultados alcanzados. Básicamente, el trabajo se estructuró sobre el siguiente supuesto: existe una diversidad de formas o estilos de enseñanza y esas variaciones tienen efectos en el aprendizaje de los alumnos. Esas variaciones pueden referirse a seis grandes aspectos de la actividad del maestro: manejo y organización de la clase, formas de control y sanciones, contenido curricular y planificación, estrategias de instrucción, técnicas motivaciones y procedimientos de evaluación.

Más allá de los avances que pudieron efectuarse, esta larga serie de estudios ha recibido numerosas críticas que básicamente señalan que el conocimiento aportado es escaso y relativo, debido a una serie de factores: la conceptualización ha sido en general muy pobre, la investigación no ha estado totalmente libre de prejuicios ideológicos, los

estudios han sido en pequeña escala y con muestras no representativas (Barrow, 1984). Por otra parte, estos trabajos se encontraron con importantes limitaciones de índole metodológica y teórica, tales como:

- no todos los conceptos pueden ser adecuadamente caracterizados en términos observacionales (Barrow, 1984);
- como es difícil aislar los comportamientos docentes, no puede siempre lograrse el tipo de control necesario que requiere una situación experimental (Barrow, 1984);

- muchos de los estudios no atienden a la operación de variables como contenido, naturaleza de la tarea, nivel de escolaridad y características de los alumnos,

- la problemática en torno de la idea de causalidad. La mayoría de los métodos utilizados en estas investigaciones son métodos correlacionales, pero la correlación no implica causalidad necesariamente. Aún así, si se admite tal relación de causalidad, es difícil a veces distinguir la causa o factor explicativo de sus efectos. Como advierte Bressoux, sólo es posible otorgar un sentido de causalidad a las relaciones encontradas si se dispone de una teoría para interpretarlas, que permita explicar los mecanismos subyacentes. Justamente, éste ha sido uno de los aspectos más débiles de este enfoque (Bressoux, 1994).

En el marco de estudios acerca del pensamiento del profesor, también aparecen trabajos interesados por este problema. Un ejemplo es el ilustrativo título de la obra de "Ways of thinking, ways of teaching" de George Hillocks Jr. (1999). A partir de un estudio de casos sobre las formas de pensar y actuar de diecinueve docentes de Inglés, concluye que existen diferencias enormes en las formas de aproximarse a la docencia de todos ellos y que la existencia de distintos enfoques genera, a su vez, importantes variaciones en el tipo de experiencias que los estudiantes tienen en clase. Ante la pregunta acerca de cuáles serían los factores o aspectos que pueden explicar estas diferencias, el autor se inclina a favor de las formas y el contenido del pensamiento docente. Afirma que el conocimiento y los propósitos de los maestros de su estudio ejercen una influencia poderosa en su identidad profesional. Hillocks afirma que, en la mayoría de los casos, los profesores precieran realizar un planteo como el siguiente: "Así es como son mis alumnos; esto es lo importante que tengo que enseñar y así es como lo enseño." Y es así como se orientan hacia el futuro. Y, si bien hay algunos cambios a través del tiempo, cada docente mantiene en esencia esa identidad establecida sobre la base del conocimiento que ha construido acerca de los estudiantes, los objetivos, el curriculum, el conocimiento pedagógico del contenido, y las instancias retóricas y epistemológicas. El trabajo, a diferencia de los anteriores, no pretende explicar las variaciones en los logros de los alumnos a partir de las diferencias de enfoque de los docentes ni establecer correlaciones entre las dos series de datos sino ejemplificar cómo ellas generan diferencias en la naturaleza de las experiencias formativas de los alumnos.

Más recientemente, y en el marco de otra tradición investigativa, el trabajo de Fairhurst y Fairhurst ilustra otro modo de plantear el tema de las variaciones en la actuación docente, centrando la atención en el tema de las relaciones

posibles entre los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos. En este caso, tomando algunos aportes de teorías de la personalidad y el temperamento, efectúan una combinación de diferentes criterios y construyen dieciséis tipos de personalidad tal como aparecen en los docentes (artesanos sensitivo-perceptivos, idealistas intuitivo-emotivos, racionales intuitivo-pensantes, etc.). A continuación, se describen estilos de estudiantes empleando los mismos criterios clasificatorios y se propone una serie de recomendaciones tendientes a mejorar las prácticas de enseñanza en virtud de la posibilidad de que el docente identifique el propio estilo y el de sus alumnos y analice su mutua consistencia (Fairhurst, 1995). En este caso, el propósito y la preocupación central del trabajo sigue siendo la búsqueda de procesos de enseñanza efectivos. Las variaciones son entendidas aquí en términos de estilos definidos por una serie de rasgos de personalidad, pero que pueden ser en alguna medida modificados por el docente en función de un proceso de autoconocimiento. Al igual que en el caso de Bennett, los tipos son construidos en base a criterios clasificatorios más o menos globales que permiten ubicar a cada docente en una u otra categoría.

Desde las investigaciones relativas al campo del curriculum y las reformas, el trabajo de Spillane (1999) marca una contribución interesante al tema. Tras advertir que aún docentes que parecen tener ideas pedagógicas semejantes, definen el contenido y la tarea de modo significativamente diferente, Spillane se pregunta por las razones que permitan interpretar las variaciones encontradas entre ellos y argumenta que es necesario para ello considerar las diferencias en lo que él denomina "zonas de actuación" de los docentes. El concepto designa el espacio en que las iniciativas de las reformas se encuentran con el mundo de los practicantes. Más específicamente, el espacio en el cual los docentes dan sentido y operacionalizan para su propia práctica las ideas propuestas por los reformadores. Ese espacio no está definido solamente por las capacidades y disposiciones individuales de los docentes sino por las características del contexto profesional en el que maestros y profesores llevan a cabo su tarea, particularmente por la presencia de espacios de deliberación y la riqueza de los recursos materiales y humanos disponibles. Propone, así, un modelo de siete elementos para dar cuenta de las respuestas de los docentes a las reformas o, dicho de otro modo, las relaciones entre políticas y prácticas. La primera dimensión del modelo está representada los ámbitos externos: el sector político, el sector profesional, los alumnos, el público y el sector privado - todos ellos integrados por individuos, grupos u organizaciones-; mientras que una segunda dimensión representa los recursos personales del docente integrados por sus propios conocimientos, creencias y disposiciones. A ellas se agrega una tercera dimensión, definida por las zonas de actuación de los docentes, que operan como instancias de mediación entre las otras dos y permiten analizar de un modo diferente la relación entre las propuestas de reforma y los desempeños de maestros y profesores. En síntesis, las diferencias que Spillane constata empíricamente entre docentes se

refieren a aspectos centrales de la actuación en clase y son atribuidas, en este caso, no sólo a factores de índole personal sino al espacio mediacional designado por las zonas de actuación.

Esta rápida visita a algunas ideas que han caracterizado el modo de pensar la problemática hasta hoy, nos pone de manifiesto algunos de los puntos en torno de los cuales la cuestión puede pensarse: los estudios pueden interesarse por las variaciones en las actuaciones docentes (en los aspectos emocionales, comunicacionales o instruccionales según los casos), en las concepciones o en ambas dimensiones. Por otra parte los trabajos se centran en las formas singulares de llevar a cabo la tarea, procurando revelar el componente idiosincrásico, o con el propósito de establecer tipos que representan patrones particulares -ni generales ni singulares- de comportamiento, aunque ellos se "actualicen" en docentes singulares.

LA DINÁMICA DEL DOCENTE Y LA ENSEÑANZA: LOS MODELOS Y LOS ESTILOS

Quisiera plantear otro modo en que creo posible encarar el tema de las variaciones personales en la enseñanza desde un punto de vista teórico. Entiendo que el estudio de estas cuestiones puede abordarse desde al menos dos enfoques. El primero tiene que ver con propósitos más que nada descriptivos que permiten identificar variaciones en las formas de pensamiento y actuación docente. El interés de este tipo de trabajos consiste en la identificación de los criterios que permiten establecer clasificaciones y tipificar actuaciones. En este caso, los trabajos posibles revisten necesariamente un carácter cuantitativo y de validez "histórica" y "local", lo cual no minimiza la importancia de sus contribuciones. El valor de estas investigaciones puede establecerse en términos de la calidad de sus esquemas conceptuales y metodológicos y en términos del modo en que sus hallazgos empíricos permiten describir las formas en que docentes enseñan en contextos determinados.

Un segundo tipo de trabajos se centra en el análisis de las formas de enseñanza desde el punto de vista del docente singular, centrándose en las formas de pensamiento y/o actuación de maestros y profesores. En esta perspectiva, y asumiendo que las diferencias existen y que son significativas, es posible efectuar una mirada del problema interesada en preguntas acerca de la naturaleza de estas variaciones y sus relaciones con otros componentes personales, institucionales, sociales e históricos. La preocupación estriba en primer momento en describir las formas de enseñanza en sus aspectos morfológicos y dinámicos y el proceso por el cual un docente configura sus acciones de enseñanza en un sentido global y las lleva a cabo. A partir de allí establecer los nexos entre esta dimensión subjetiva del comportamiento y los múltiples marcos contextuales y regulatorios que operan en el proceso. En este caso, la caracterización de las formas singulares de enseñanza deja de ser lo más relevante, ya que no podría ser relevante desde un punto de vista empírico el dato acerca de cómo enseña *este* maestro o profesor. El interés se vuelve hacia los aspectos de la actuación en torno de los cuales los

docentes se diferencian y hacia la descripción de los espacios de construcción personal que posibilite el desarrollo de ideas e hipótesis acerca del modo en que los factores de índole personal actúan en la trama de aspectos que definen la acción. Para decirlo de otro modo, la cuestión relativa al papel que juegan los componentes personales del docente en la configuración de los procesos de enseñanza presenta, a mi juicio, más de una dimensión, ya que refiere, por un lado, al tema de la variabilidad de las formas de enseñanza y, por el otro, a la dinámica derivada del interjuego de los factores personales, culturales y sociohistóricos en el seno de contextos institucionales de acción. Se trata de dos facetas estrechamente vinculadas pero que resulta oportuno discriminar a los fines del análisis.

El papel de las biografías profesionales o de las historias de vida de docentes cobra en este planteo una creciente importancia, en virtud de que algunas de estas cuestiones sólo pueden ser comprendidas a la luz del eje histórico-temporal del propio devenir. Se trata de una línea en pleno desarrollo en los actuales debates acerca de la investigación sobre la enseñanza. En función de lo planteado ya acerca del peso atribuido a la operación de factores subjetivos, institucionales, sociales e históricos, comparto con Goodson el alerta realizado sobre la necesidad de historiar el yo del docente y de recuperar marcos narrativos de interpretación, sin descuidar la atención a los procesos que él denomina de "localización" y "colaboración" (Goodson, 1998). El tema de la "localización" atiende al imperativo de captar los procesos de definición y construcción personal, de agencia, captando las tramas estructurales en los que ellos se desenvuelven. Mientras la idea de localización atiende a una preocupación más bien conceptual, el concepto de "colaboración" responde a un recaudo metodológico o de estrategia general de investigación. Se refiere a la necesidad de establecer cruces y análisis complementarios entre fuentes de información diversas, que puedan acompañar al material proporcionado por el relato o testimonio biográfico del docente.

Volviendo al tema de las formas personales de enseñanza, hace un tiempo ya planteé la idea de estilos de enseñanza como hipótesis en un trabajo realizado con maestros de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires en relación con la implementación de un diseño curricular. Empleé el término para dar cuenta del conjunto de rasgos singulares que definen la actuación de los docentes y que opera, a su vez, como estructura o matriz a través de la cual se procesan las propuestas e ideas provenientes de diversos sectores (políticos y profesionales especialmente). En un sentido semejante al propuesto por Spillane, me referí a los modos particulares en que los docentes actúan como mediadores en los procesos de reforma, procurando describir más precisamente las formas que esta mediación podía presentar. Este conjunto de rasgos personales e idiosincrásicos más o menos estables en el modo de llevar a cabo la tarea, constituye la versión particular que cada sujeto construye -a lo largo de su historia profesional- imprimiendo matices propios sobre una matriz de carácter general -social e histórica- constituida por los modelos de

actuación profesional y de enseñanza tal como se expresan en la versión institucional que rige dentro del campo concreto de desempeño. El aspecto "dinámico" de la hipótesis se ligaban a la idea según la cual el estilo designa un especie de "esquema" o "patrón" en función del cual los docentes "tamizan" las propuestas de cambio, los modelos propuestos por las instancias de capacitación diversas, etc. y así construyen versiones personales de ésta (Cols, 1994).

De este modo, el estilo o modalidad de actuación docente remite, por una parte, a una particular configuración de rasgos. Hansen (1999) ilustra esta idea de estilo. Usa la expresión estilo del docente para aludir a las características propias de cada maestro o profesor observables en su actuación en el aula. El punto de interés de su análisis se centra en las dimensiones expresivas de la enseñanza y en el modo en que ellas condensan de modo privilegiado los aspectos morales implicados en esta actividad. El estilo es, en su planteo, propio del comportamiento de cada docente singular en el modo de abordar la relación pedagógica, y en ese sentido, visible e idiográfico. También Fenstermacher (1989, 1999) adopta un enfoque semejante y Eisner cuando se refiere a "*la firma personal del profesor*" (Eisner, 1998). Aunque se refieran a los aspectos expresivos o metodológicos, el estilo designa el componente personal y subjetivo del docente.

En mi opinión, la idea de estilo permite pensar también que ese modo personal no sólo designa una particular configuración de rasgos sino que es un componente que interviene en la dinámica y el devenir de la enseñanza como acción personal de un sujeto. Existe entonces un proceso de construcción profesional que va definiendo en el tiempo formas personales de entender la enseñanza: cuáles son los problemas importantes, cómo ordenar el flujo de los fenómenos y acciones, qué pensar, qué hacer y por qué preocuparse. En un nivel general, el estilo representa el particular modo en que cada docente resuelve - dentro de los guiones que definen los modelos de orden cultural, social, político e institucional- los dilemas y tensiones propias de las situaciones de formación, y más específicamente, de enseñanza: formación vs. instrucción; autonomía vs. heteronomía; necesidad de homogeneizar vs. necesidad de personalizar e individualizar; respeto por los intereses del alumno vs. respeto por los objetivos y contenidos socialmente valorados y explicitados en los planes de estudio y diseños curriculares, etc. Es en el diálogo entre estas configuraciones personales, las diversas restricciones estructurales y los colores cambiantes de cada contexto singular que la acción docente se arma y rearma cada vez y también se estabiliza en cierto sentido. Entre el extremo hipotético de un docente sobredeterminado por la fuerza de los marcos normativos y el peso de las condiciones históricas, sociales, políticas, por un lado, y la imagen "romántica" del docente que se crea y recrea a sí mismo y a su enseñanza con absoluta independencia a lo largo de su historia personal y más allá de las condiciones de existencia en los distintos momentos de esta trayectoria: la idea de estilo -entendido tanto como una suerte de "modelo" interno¹⁸ como un patrón de actuaciones- pretende ser un concepto mediador en el conjunto de distintas

variables que se ensamblan a la hora de la acción. Nos habla de la existencia de puntos de articulación diversos entre modelos de naturaleza social -en un sentido amplio que incluye regulaciones (cosmovisiones, teorías, metáforas, conceptos, lemas) y herramientas- y del papel de lo institucional como una dimensión reguladora de la subjetividad.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo procuró básicamente contribuir a la reflexión sobre la enseñanza como acción del docente. Espero haber podido presentar una visión más o menos descriptiva del impacto que ciertas corrientes de pensamiento han tenido en nuestras ideas acerca de la enseñanza en las últimas décadas. A partir de allí, el intento de destacar algunas notas que considero distintivas de la enseñanza en tanto actividad, tuvo el propósito de establecer un marco suficientemente amplio de ideas que permitieran plantear algunas de las cuestiones específicas que luego se trataron.

El trabajo da cuenta además de que considero provechoso el intento de promover una reflexión profunda sobre la diversidad de modelos y herramientas conceptuales y técnicas con los que contamos y sobre los estudios relativos a las formas variadas en que las acciones de enseñanza se desarrollan.

Por último, creo que el diálogo entre tradiciones de pensamiento e investigación dentro de la didáctica y los estudios acerca la enseñanza no sólo es necesario sino que además es valioso y puede ayudarnos a comprender o a alcanzar aproximaciones más ajustadas acerca del último de los problemas planteados: el docente y su enseñanza. ➔

NOTAS

¹ También enmarcado en una perspectiva filosófica, el trabajo de Passmore (1983) también representa una contribución interesante a la hora de analizar el concepto de enseñanza y el tipo de relación que designa.

² Stenhouse (1984), uno de los más agudos y severos críticos del modelo basado en objetivos, reconoce en este punto uno de los mayores poderes de atracción del modelo desde el punto de vista de la organización práctica del trabajo en los sistemas educativos.

³ Esto es claramente así en el contexto estadounidense e hispanoamericano. Si se analizan otros contextos locales, es probable que se encuentren matices en función de la existencia de otras tradiciones locales.

⁴ No es difícil advertir que si bien se ha instalado, en el discurso teórico, una crítica y superación del modelo, es posible hallar en propuestas didácticas actuales algunos sesgos de este tipo de pensamiento, como es el caso de algunas líneas de pensamiento derivadas de la psicología cognitiva.

⁵ En Eisner (1998) y Woods (1998) pueden encontrarse interesantes desarrollos acerca de los rasgos centrales y las contribuciones de esta perspectiva de investigación y pensamiento.

⁶ Aunque es cierto que esta línea de investigaciones está preocupada también por la idea de efectividad de enseñanza, considera nuevas dimensiones de análisis del problema y lo incluye en el marco de los problemas de responsabilidad en la enseñanza.

⁷ Es de gran interés el análisis que Doyle (op.cit.) hace de las mutuas incidencias y articulaciones entre las dimensiones sociales y académicas de la estructura de la clase.

⁸ Son del mayor interés en este sentido los trabajos de Egan acerca de las relaciones entre el contenido escolar, los propósitos de la escolaridad y las formas de pensamiento del alumno. (Egan, 2000).

⁹ En un reciente trabajo, Coldron y Smith (1999) efectúan una interesante revisión de cuatro grandes modelos provistos por las tradiciones sociales y pedagógicas relativas a la enseñanza: la enseñanza en la tradición del oficio; la enseñanza en la tradición moral; la enseñanza en la tradición artística y la enseñanza en la tradición científica. Los autores toman el término tradiciones para aludir a los repertorios de posibles o actuales prácticas o estructuras. Constituyen fuentes que informan la acción de los individuos haciendo disponibles conjuntos estructurados de significados, oposiciones y posibilidades para su articulación creativa.

¹⁰ La idea de dualidad de la estructura del autor y el análisis acerca de las relaciones entre la estructura y el agente permite aproximarnos a una visión articulada de dimensiones objetivas y subjetivas implicadas en las acciones educativas.

¹¹ De un modo bastante simple pero clarificador, Woods (1997: 32) ha representado esta situación proponiendo un modelo de enseñanza en una dimensión de restricción de oportunidades. Tal como él lo describe, podríamos pensar en un extremo puramente hipotético, donde se den muchas oportunidades, los profesores son libres de poner sus ideas en práctica sin restricciones. Y en el otro extremo, totalmente restrictivo, los profesores actúan como dirigidos, o sufren un estrés insostenible. Existe una posición intermedia- con mucha diferencia, donde se dan las circunstancias de la gran mayoría- existe una mezcla de oportunidades y restricciones, con profesores que buscan maximizar sus intereses a través de un conjunto de estrategias.

¹² La lista de trabajos es importante. Una reseña interesante puede encontrarse en Egan y Mc Ewan (1995). op.cit.

¹³ Retomo aquí el análisis de las relaciones entre el discurso didáctico y el docente descrito por Camilloni, en el que plantea la idea de un cierto "salto interpretativo" que debe efectuar el docente entre el discurso que lo interpela y los contextos específicos de acción. Lo que estoy comentando aquí es que si bien se trata de un proceso en gran medida personal, se encuentra también condicionado por el papel de regulación que juega la dimensión institucional de las acciones educativas. Ver en Camilloni, op.cit.

¹⁴ Los trabajos de autores franceses sobre la pedagogía de la formación han abordado este campo de problemas (Ferry, 1997). También hay planteos de interés acerca de las teorías de la formación situados en una perspectiva de análisis más filosófica en el trabajo de Benner (1998), op.cit.

¹⁵ Aún cuando se trate de una misma meta o propósito, como la enseñanza de conceptos, por ejemplo, disponemos de más de un modelo relativo a cómo concebir y desarrollar este proceso.

¹⁶ El planteo de Dillon es altamente polémico. Desarrolla una serie de argumentos en función de los cuales, a su juicio, es imposible sostener la idea de emplear una variedad de enfoques, tanto en un esquema de combinación como de alternancia. Acuerda, en cambio, con las posiciones que enfatizan el carácter básicamente conflictivo de las teorías acerca de la enseñanza.

¹⁷ Se trata de una serie de cuestiones que hacen a la propia naturaleza del conocimiento didáctico y de la relación con los sujetos destinatarios de este discurso. El ya comentado trabajo de Camilloni analiza con profundidad estas cuestiones.

¹⁸ Para la comprensión de esta idea son de interés aquí los aportes provenientes del análisis institucional. Ver en Kaës;R. (1989), op.cit. y Fernández, L. (1994), op.cit.. Desde el campo sociológico, la ya comentada idea de dualidad de la estructura de Giddens (1995), op.cit.

BIBLIOGRAFIA

- Apple, M. (1995) "La política del saber oficial. ¿Tiene sentido un currículum nacional?". En *Volver a pensar la educación*. Vol. I Política, educación y sociedad. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata.
- Ball, S. (1994) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Barrow, R. (1984) "Giving teaching back to teachers" Wheatsheaf Books, Sussex.
- Benner, D. (1998) *La Pedagogía como ciencia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Bressoux, P. (1994) "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres". *Revue Française de Pédagogie*, N°108.
- Camilloni, A. (1998) "El sujeto del discurso didáctico". *Praxis Educativa*, Año III, N°3.

- Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990) "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona, Paidós, MEC.
- Coldron, J. y Smith; R. (1999) "Active location in teachers' construction of their professional identities". *Journal of Curriculum Studies*. Vol.31, N°6
- Cols, E. (1994) "Mediaciones en los procesos de cambio pedagógico-didácticos". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año III, N°5.
- Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Chadwick, C. (1992) *Tecnología educacional para el docente*. Barcelona, Paidós.
- Dillon, J. (1998) "Using diverse styles of teaching". *Journal of Curriculum Studies*. Vol.30, N°5.
- Doyle, (1979) W. "Making managerial decisions in classrooms". En *Classroom management. 78 th. Yearbook of the National Society for the study of Education*, Part 2. Edited by D. Duke. Chicago, University of Chicago Press.
- Doyle, W. Y Good, T. (1982) *Focus on teaching*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Doyle, W. Y Carter, K. (1984) "Academic tasks in classrooms", *Curriculum Inquiry 14:2*
- Escudero, J.M. y González, M.T. (ed.) (1993) *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.
- Fairhurst, A. y Fairhurst, L. (1995) *Effective teaching and effective learning*. Davies Black Publishing, Palo Alto, California.
- Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza". En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós, MEC.
- Fenstermacher, G. (1999) "Some moral considerations of teaching as a profession". En Goodlad, J. y otros (eds.) *Moral dimensions of teaching*. San Francisco, Jossey Bass.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas*. Bs.As., Paidós.
- Ferry, G. (1997) "La pedagogía de la formación". Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, *Novedades Educativas*. Serie Documentos.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la reestructuración*. Bs.As., Amorrortu.
- Goodson, I. (1998) "Storying the self". En Pinar, W.: *Curriculum: toward new identities*. Nueva York, Garland Publishing.
- Hansen, D. (1993) "The moral importance of teacher style". *Journal of Curriculum Studies*. Vol.25, N°5.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Huebner, D. (1996) "Teaching as a moral activity". *Journal of Curriculum Studies*. Vol.11, N°3.
- Jackson, P. *La vida en las aulas*. Barcelona, Morata, 1996. Versión original *Life in classrooms* Nueva York, Rinehart and Winston Inc., 1968
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- Kaës, R. (1989) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Lampert, M. (1985) "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice". *Harvard Educational Review*, 55,2.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Mendel, G. (1999) "El acto: una aventura". Mimeo.
- Meirieu, P. (1995) *La pedagogie entre le dire et le faire*. París, DUNOD, 1995
- Nickel, H. (1981) *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona, Herder.
- Passmore, J. (1983) *Filosofía de la enseñanza*. México, FCE.
- Popkewitz, T. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Popkewitz, T. (1989) "Los valores latentes del currículum centrado en disciplinas". En Sacristán, J.G. y Pérez Gómez; A. (comp.): *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid, Ediciones AKAL Universitaria.
- Shulman, Lee. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, Vol.57, N°1, February 1987.
- Shulman, L. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, op.cit.
- Spillane, J. "External reforms initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment". En *Journal of Curriculum Studies*, Vol.31, N°2.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Tom, A. (1980) "Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education". *Curriculum Inquiry 10, 3*.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Woods, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

