

Resumen

Este artículo retoma la idea, en línea con textos anteriores, de que los propósitos principales del trabajo en didáctica deben estar relacionados con las políticas de enseñanza. Debido a su complejidad actual los problemas centrales de los sistemas universalizados de enseñanza se producen en términos institucionales, organizacionales y políticos de gran escala. También incluyen los relativos al enorme número de docentes y estudiantes diversos que los habitan y constituyen. Este marco está signado por el avance de la desigualdad en nuestras sociedades. Su persistencia e incremento hacen que se requiera una perspectiva capaz de relacionar el instrumental didáctico con los problemas de desigualdad social y de inclusión educativa. Basada en la clásica distinción de Basil Bernstein entre “pedagogías visibles e invisibles”, se sugiere que la mayor o menor estructuración de los encuadres didácticos dialoga de manera diferencial con las condiciones para la

Abstract

This article takes up the idea, expressed in previous texts, that the main purposes of didactic work must be related to teaching policies. Due to its current complexity, the central problems of universalized education systems occur in large-scale institutional, organizational and political terms. They also include those related to the enormous number of diverse teachers and students that inhabit and constitute them. This configuration is marked by the advance of inequality in our societies. Its persistence and increase requires a perspective able to relate the didactic instruments with the problems of social inequality and educational inclusion. Based on the classic distinction of Basil Bernstein between “visible and invisible pedagogies”, it is suggested that the greater or lesser structuring of didactic frames dialogues differentially with the conditions for school life created by the social sector to which the students belong. It is proposed, then, that this should be a relevant topic of study and

vida escolar que crea el sector social al que pertenecen los estudiantes. Se propone, entonces, que este debe ser un tema relevante de estudio y desarrollo didáctico. En segundo término, se plantea que la desigualdad creciente torna ilusoria la igualdad de oportunidades educativas en base al mérito. Por lo tanto, es necesario avanzar en el estudio y la definición de pisos básicos de enseñanza y aprendizaje que, desde los distintos puntos de partida, aseguren una “cultura común”. Tal definición se articula con la garantía de participación en un espacio plural y democrático, ligada con la vigencia del derecho a una vida plena y a dignas condiciones de existencia.

Palabras clave: Didáctica; políticas de enseñanza; estrategias de enseñanza; desigualdad social; inclusión educativa

didactic development. Secondly, it is argued that the growing inequality makes the equality of educational opportunities on the basis of merit illusory. Therefore, it is necessary to advance in the study and definition of basic levels of teaching and learning that, from the different starting points, ensure a “common culture”. This definition is articulated with the guarantee of participation in a plural and democratic space, linked to the validity of the right to a full lifetime and to worthy conditions of existence.

Key Words: Didactic; teaching policies; teaching strategies; social inequality; educational inclusión.

Fecha de Recepción: 04/08/2018
Primera Evaluación: 17/08/2018
Segunda Evaluación: 01/09/2018
Fecha de Aceptación: 20/09/2018

Introducción

Este artículo recoge preocupaciones que he venido manteniendo desde hace tiempo con relación al campo en el que me desenvuelvo. Principalmente, aquellas dirigidas a tratar de clarificar cómo veo algunas de las tareas principales para la Didáctica hoy en día y, de alguna manera, cómo esto precisa su objeto de trabajo. No es una preocupación nueva ya que expuse la idea inicial hace veinte años y se liga con trabajos anteriores y posteriores sobre las relaciones entre conocimiento y acción en términos de didáctica, docencia y enseñanza. Antes de presentar los puntos que se tratarán en este texto creo necesario aclarar algo en relación con su origen, porque es posible que, en buena medida, uno tienda a trabajar sobre líneas e ideas que se consolidaron tempranamente en el propio desarrollo personal. En mi caso este ha sido marcado por su inicio, primero como becario de investigación y luego, por muchos años, como docente en la cátedra de Didáctica I junto a Alicia Camilloni. Debo reconocer que la reflexión de Alicia sobre el carácter de la disciplina dejó su marca y que, en última instancia, buena parte de mi limitado trabajo ha sido un intento por sugerir un programa para el campo basado en cómo trato de definir su objeto. Pero hay algo más en la forma en que intento pensar los problemas educativos que es tributario de una manera suya de tratar la didáctica, de reclamar ciertas presencias y de enfatizar, pese a las limitaciones temporales de un curso

universitario, la centralidad de los clásicos, por tomar la expresión de Alexander (1990). Es así que sus clases sobre Herbart, una clara exposición sobre el conductismo y su rama aplicada realizada sin prejuizamiento ni crítica anticipada, la discusión fundamentada sobre el trabajo de Ralph Tyler con relación al modelo de objetivos, o el contrapunto entre los enfoques prácticos y los enfoques críticos neo marxistas, solo por dar algunos ejemplos, fueron parte de un constante ida y vuelta entre los clásicos y las teorías actuales, realizado de un modo que trazaba no solo una continuidad desde el punto de vista del conocimiento, una especie de reconocimiento de un recorrido, sino la posibilidad de crear articulaciones vivas para pensar los problemas contemporáneos. Además, estaba su énfasis en las variables constituyentes de la estructura escolar de la enseñanza: currículum, enseñanza interactiva, evaluación. Hoy es una tríada fácil de reconocer, pero algunos de esos temas, principalmente el de la evaluación, eran muchos menos recorridos -incluso, puede decirse, prestigiosos- en la Argentina que salía de la dictadura militar e ingresaba en la etapa de restitución de sus instituciones. Este marco, más el amplio panorama sobre las líneas de trabajo en didáctica, ofreció mucho de aquello a lo que puede aspirarse en un periodo de formación y búsqueda: la inscripción en una tradición que nos constituye, una mirada permanentemente abierta hacia la actualidad y unos instrumentos para pensar.

La didáctica y algunos de sus problemas

Hablar del conocimiento didáctico y sus intereses puede sugerir una imagen unitaria de lo que es en realidad un conjunto diverso. Algo más reconocible como “campo” que como cuerpo unificado y disciplinar. Un campo, en la acepción de Bourdieu (1990), implica diversidades y confrontaciones. En su juego se pueden apreciar jerarquías, pero muy raramente, si acaso alguna vez, puntos de vista unitarios. Tal vez la magnitud del problema no sea tan amplio como el que hace ya muchos años denunciaron Schwab (1974) y Huebner (1989) con relación al campo del currículum, al que uno declaró “moribundo” y el otro “definitivamente muerto” por la diversidad de intereses que se habían intentado abarcar. Pero es evidente que la didáctica comparte la diversidad, y hasta la dispersión, propia de toda disciplina social. “Esta falta de consenso (...) puede ser inherente a la naturaleza de la ciencia social. En último extremo, la cuestión de si puede haber un marco unificado para la teoría social, o siquiera un acuerdo sobre sus intereses básicos, está ella misma sujeta a discusión” (Giddens y Turner, 1990:9). En el estado de la cuestión no existe, hoy en día, un consenso público acerca de cuáles son los problemas que debe encarar la didáctica en relación con su objeto ni, tampoco, acerca del tipo de conocimiento necesario para abordarlos. Trataré de explicar, brevemente, por qué, desde mi punto de vista, la sola idea de “enseñanza” y su mejora ya no es suficiente para bosquejar un objeto compartido o

un programa general de trabajo.

No es novedad decir que toda forma de conocimiento se define por su interés. Habermas (1984) ya propuso las íntimas relaciones existentes entre el conocimiento y sus intereses con los medios de socialización: el trabajo, el lenguaje y la dominación. El conocimiento didáctico se define -al menos como yo creo que debe definirse- por su orientación hacia la acción. Esta orientación debería tomarse en sentido fuerte: no proviene de una derivación posible del conocimiento de la “naturaleza de las cosas -por retomar la expresión mediante la que Comenio establecía la validez del “artificio” que proponía en la *Didactica Magna* (2) - O sea, no es una consecuencia posible del desarrollo de una disciplina. Es un principio necesario. Es cierto que dentro del campo de la Didáctica existen posiciones que proclaman la primacía de “comprender” e “iluminar” las prácticas como vías para su mejora o transformación, pero para un sector de quienes lo habitamos el compromiso directo con la práctica educativa, tomada en sentido amplio, podría ser un principio aceptable y compartido. Si enfatizo el punto es porque la definición del propio objeto de la didáctica está en relación con él. Esto se debe al hecho de que la enseñanza es una práctica siempre situada en coordenadas históricas y sociales específicas. En nuestro tiempo está integrada al proceso histórico de la escolarización de las actividades educacionales. Por lo tanto, quienes piensan en términos de didáctica harían bien en tomar en cuenta la escala de las actividades de

enseñanza y adecuar a ella las preguntas que hacen, los problemas que definen y las actividades de conocimiento que promueven. O sea, desde esta perspectiva, el trabajo en didáctica debería ser capaz de dar respuestas no solo al problema de enseñar y aprender, sino a cómo hacerlo en los sistemas institucionalizados de enseñanza y aprendizaje en gran escala que conforman los sistemas escolares. Lo que además conlleva los problemas que derivan de la situación social que los atraviesan y de la que forman, a su vez, parte. En ese sentido, propuse hace unos años (Feldman 2010) que los propósitos principales del trabajo en didáctica no están solo relacionados con las prácticas interactivas de enseñanza, propias del trabajo cotidiano en la sala de clase, sino, y principalmente, con la configuración de políticas de enseñanza, una definición que obliga a unas diferentes articulaciones y pone de relevancia otros problemas, distintos de los transitados habitualmente.

Mi opinión, planteada hace bastante tiempo (Feldman, 1999), es que se redujo una teoría de la enseñanza, y la producción de conocimiento sobre la enseñanza, a teorías (en distintos niveles de generalidad) acerca de cómo ayudar en el salón de clases a que un grupo de alumnos aprenda. Esto se explica, en parte, por las estrechas ligazones históricas entre la didáctica y las teorías del aprendizaje y del desarrollo. Una dependencia que resulta comprensible cuando se enfatizan los aspectos cara a cara de la enseñanza. De hecho, un aspecto y otro se refuerzan mutuamente.

Podríamos llamar a esto la “individualización” de la mirada sobre la enseñanza -una práctica esencialmente social- que se acentuó por el énfasis en el “tercer elemento” de la tríada. A partir de la idea del “sistema didáctico” (3) el proceso quedó redefinido por el juego triangular de posiciones (maestro, alumnos, saber) y abrió paso a una prolífica producción con base en el contenido de disciplinas de conocimiento. Pero la imagen del “triángulo didáctico” -y el paralelo debilitamiento de los enfoques generales de la didáctica, al menos en nuestro medio- tuvo el costo, entre otros, de promover una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación: las variables y dimensiones del proceso educativo quedaron principalmente localizadas en la dimensión cognitiva. Por lo tanto, acentuó la ya existente debilidad del campo para pensar en problemas reales -escuelas diversas, maestros con distintas formaciones y compromisos, diferencias sociales, culturales y lingüísticas de los alumnos, desigual acceso a recursos, etc-.

Lo señalado hasta aquí debe colocarse en el marco de los profundos cambios producidos en el campo de la reflexión pedagógica a partir de la dispersión de los estudios sobre educación en el ramillete de las “Ciencias de la Educación” a partir de la década de 1960. La ganancia en especialización y conocimiento que produjo la irrupción de nuevas perspectivas, no compensó el efecto de alta clasificación que impuso y la pérdida de enfoques más o menos unificados para pensar y actuar. Un mismo

ámbito, el aula, la escuela, se convirtió en un cruce, casi hologramático, de escenarios, actores y roles diversos, cada uno con su propio repertorio, coherente en sus propios términos, creyente en su capacidad para aportar a la solución “del problema” o a una parte significativa de él. Pero la dilución de un objeto común, digamos de una preocupación común, hace que la indudable riqueza de los “muchos mundos reales, quizás incorporados unos dentro de otros”, por usar la imagen de Shulman (1989:18), no constituya siempre una ayuda. Cuando el punto de partida lo constituye una teoría de base -ligada con el desarrollo, el aprendizaje, la neurociencia, la cultura o el psicoanálisis- articulada con un fuerte componente ideológico de innovación y cambio, difícilmente se cuenta con la herramienta para establecer un sistema que permita apreciar las coordenadas reales del sistema, de sus actores, de sus posibilidades, requerimientos y limitaciones. Decía Dewey, hace ya mucho tiempo como para que todavía subsista el problema: “El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación.” Y agregaba; “Las teorías sobre el fin más adecuado de nuestras actividades -las teorías pedagógicas y morales- violan con frecuencia este principio. Suponen que los fines se hallan *fuera* de nuestras actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior.” (Dewey, 1967:116)

Ahora bien, si se asume la configuración, tamaño y complejidad actual de los sistemas universalizados de enseñanza no parece muy sensato, desde un punto de vista didáctico, ocuparse de ella solo en términos de relación cara a cara. Esto es así, porque los problemas centrales se plantean en términos de los sistemas institucionales, organizacionales y políticos y del enorme número de individuos diversos que los habitan y constituyen. El conocimiento didáctico y la investigación asociada pueden dedicarse a producir teorías de la instrucción -teorías específicas acerca de la comunicación pedagógica- pero una teoría de la instrucción difícilmente cubra, por sí misma, los problemas de la enseñanza a escala de los sistemas educativos (salvo que se los considere como una sumatoria de cientos de miles de prácticas distribuidas cotidianamente). No importa cuánto conocimiento se acumule acerca de la mejor manera de promover el aprendizaje en un aula si, al mismo tiempo, no se puede resolver el problema de ayudar a que una cantidad significativa de enseñantes mejore su manera de enseñar -algo que no puede reducirse simplemente a un problema de difusión o de capacitación- que los sistemas de enseñanza sean ámbitos propicios para esa práctica y que un número cada vez mayor de alumnos pueda beneficiarse con aquello que la educación tenga para ofrecer. Principalmente aquellos que, históricamente, han recibido menos, con peor calidad, en peores condiciones y con menos posibilidades de éxito y progreso escolar. Una cuestión que se retomará

en el apartado siguiente.

Uno de los aspectos a tener en cuenta cuando se piensa en términos de los sistemas institucionalizados de enseñanza, y de las políticas dirigidas hacia ellos, es que la recurrencia de problemas educativos ha tendido a generar lo que Perkins denomina “el síndrome del salvador” basado en “una de las premisas más engañosas de la reforma educativa”: la necesidad de un nuevo y mejor método. Afirmaba que esta búsqueda “constituye una falsa solución” porque, por un lado, ya se cuenta con un gran número de métodos sofisticados que no son utilizados o lo son con muy baja eficacia y porque “en la mayoría de los casos, la instrucción ni siquiera satisface los criterios mínimos de métodos válidos (...)” para concluir que “Lo que necesitamos con más urgencia es poner en práctica métodos razonablemente válidos” (Perkins, 1997:52 y 53).

Creo que en el contexto de esta discusión no es inocente el uso de la idea de “métodos válidos”. No es lo mismo que utilizar el término, muy extendido entre nosotros, de “buena enseñanza” que proviene de un conocido trabajo de Gary Fenstermacher (1989). La “buena enseñanza” es la que se lleva adelante en forma coherente tanto desde un punto de vista moral como epistemológico. Descansa más en la solidez y racionalidad de los principios que en el logro de resultados, identificados con la “enseñanza con éxito”. La validez, por su parte, descansa en un supuesto más modesto pero no por eso menos importante. Un método es válido si hace, por decirlo de forma coloquial, lo que tiene

que hacer o si es útil para lo que tiene que servir. Alcanza con unos pocos requisitos generales para estar en condiciones de satisfacer el criterio (4). La validez se relaciona con los propósitos y estos, si Dewey estaba en lo correcto, deben estar firmemente enraizados en las condiciones y puntos de partida, en la estructura real de la actividad, en sus posibilidades y limitaciones. Esto es, un método -llámese estrategia, forma de trabajo, modelo de enseñanza- es válido si es eficaz para lograr los propósitos propuestos en condiciones reales y configuraciones educativas y sociales específicas. O sea, que la validez de las propuestas de trabajo depende de su capacidad para ser útil en las condiciones actuales (condiciones diferenciales y no homogéneas, por otra parte) y de ser, al mismo tiempo, capaz de actuar sobre ellas modificándolas de alguna manera y constituyendo un nuevo escalón en un proceso de mejora. Creo, entonces, que el rasgo principal de una “buena” didáctica es ser útil en sus circunstancias.

Didáctica y desigualdad

La actividad educativa está hoy signada por dos características. Por un lado, los diversos movimientos de reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Por otro, el avance de la desigualdad. La primera puso en cuestión el carácter histórico normalizador de la estructura escolar. La segunda, su promesa de ciudadanía plena.

La desigualdad es un rasgo firmemente instalado en nuestra sociedad

y en nuestro continente: “Los países latinoamericanos se distinguen por una desigualdad superior a la de los países occidentales más desiguales” (Piketty, 2015: 31). Es apreciable, también, que el vector mayor igualdad-desigualdad está estrechamente relacionado con los resultados educativos. La persistencia y el incremento de la desigualdad en nuestra sociedades -con su diferencial de acceso no solo a recursos económicos sino de todo tipo- hacen que ya no sea posible seguir tratándola principalmente como un problema de compensación y que se requiera una mirada más profunda, ya no solo pedagógica en términos generales -un giro verificado en los programas de mejora del aprendizaje y reducción del fracaso escolar tal como fueron concebidos desde inicios de siglo XXI (Feldman, Atorresi, Mekler, 2012)- sino también apuntando a evaluar la capacidad de distintos tipos de instrumental didáctico en relación con los problemas de la desigualdad social y de la inclusión educativa.

La educación moderna estuvo ligada a la perspectiva de un futuro mejor en una sociedad caracterizada por mayor igualdad de oportunidades. Pero, como dice Dubet (2005:24), la escuela no ha logrado neutralizar los efectos que provocan las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares. Además, la escuela -las escuelas, el sistema escolar- tienen muchas formas de diferenciación que solidifican las líneas de las divisiones sociales. Este proceso de diferenciación ligado con el éxito y el fracaso provoca efectos profundos

sobre los sujetos y las identidades. En otras épocas la injusticia social era tan manifiesta que la desigualdad escolar pasaba por la posibilidad de participación, o no, en el sistema educativo. Eso se vio alterado con la escuela de la supuesta igualdad de oportunidades basadas en el mérito personal y la integración de todos al sistema escolar. Ahora el alumno que fracasa aparece como responsable de su propio fracaso (Dubet, 2005:33). Esto nos coloca ante una gran responsabilidad desde el punto de vista didáctico ¿Cómo ayudar en este marco? ¿Cómo ayudar a enseñar?

Aunque requiera mayor estudio puede aceptarse como probable que la mayor o menor estructuración de los encuadres didácticos dialogue de manera diferencial con las condiciones que crean, tanto la orientación hacia el aprendizaje o los estilos de aprendizaje de los estudiantes, como el sector social al que pertenecen. En un caso, por el tipo de soporte y ayuda que requieren distintos estilos cognitivos y expectativas con respecto a la realización de la tarea escolar que han desarrollado los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje (Entwistle 1988). En el otro, por la relación que se da entre las pautas de socialización y experiencias con objetos culturales que reciben los niños y niñas de distintos sectores sociales mediante su experiencia familiar y comunitaria y las exigencias de la vida escolar.

Un principio mayormente aceptado es que los niños y las niñas no llegan en iguales condiciones a la escuela. Las condiciones culturales, de crianza y so-

cialización en sus familias y comunidades de origen los han dotado de herramientas más o menos adecuadas para lo que exige la escuela tal como la conocemos (Por ej: Young, 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Marchesi, 2000; Gimeno Sacristán, 2000; Dussel, 2004; Dubet, 2005; Baudelot y Lecrecq, 2008). Eso no predica superioridad o inferioridad de lo que cada uno trae. Solo nos dice que unos fueron, previamente, más adaptados a la exigencia escolar.

Hace más de cuarenta años que Basil Bernstein postuló la estrecha relación entre dos tipos de pedagogías y la mayor facilidad o dificultad de ciertos sectores sociales para relacionarse con la tarea escolar. Su punto de vista fue que hacia los años 60 y 70 emergieron ambientes de enseñanza más abiertos, de normas menos fuertes y claras, de menor clasificación, que otorgaban mayor espacio a los alumnos para seleccionar sus actividades, de control más implícito que explícito por parte del profesor, con menor énfasis en la transmisión y adquisición de destrezas específicas que los encuadres tradicionales. Según él, estas formas de trabajo, más allá de sus propósitos de mejora y democratización, favorecían la actividad escolar de los estudiantes provenientes de los sectores medios, más habituados a ese tipo de ambientes por la experiencia de su ambiente familiar/social y resultaban desfavorecedoras para aquellos que provenían de los sectores obreros y populares. Las denominó pedagogías “invisibles” frente a los enfoques tradicionales de las “pedagogías visibles” (5).

Según el planteo de Bernstein existía mayor continuidad entre uno u otro tipo de pedagogía y los patrones de relación familiar, de socialización y de crianza y las posibilidades de prestar ayuda de un sector social u otro. Para él la pedagogía visible, en el nivel de educación primaria, era comprensible para los padres de sectores populares de forma inmediata. Las competencias de lectura, escritura y cálculo transmitidas según un orden regular o explícito tenían un sentido para los padres. Además, la regulación social fuerte ejercida por la escuela no interfería con la regulación ejercida por la familia. Para Bernstein, existía “una continuidad simbólica” entre la familia de clase obrera y la escuela. Pero esta continuidad se rompe en el caso de las pedagogías invisibles. Las competencias específicas se desdibujan, las formas de control social pueden estar en desacuerdo con las del hogar, los fundamentos de la enseñanza son, seguramente, poco comprensibles para madres y padres y frente a las nuevas formas y técnicas de enseñanza la ayuda que puede ofrecer la familia puede parecer inútil. Hay ahora nuevas prácticas de lectura o nuevas formas de matemáticas que desplazan la aritmética habitual. Si la familia quiere ayudar al hijo debe ser socializada de nuevo, si no, debe mantenerse al margen (Bernstein, 1988:131 y *stes*).

La distinción de Bernstein resultaba importante porque según ella no es cierto que los estudiantes de distintos sectores puedan beneficiarse por igual del mismo enfoque de trabajo o de ambiente escolar. Esto es así en la medida en que

algunos de ellos ya han sido previamente socializados en los requerimientos de esos ambientes educativos por su experiencia familiar y/o social y otros no. Y esto vale hasta que esas condiciones de partida hayan sido suficientemente equiparadas. Algo que es un posible punto de llegada pero, de ninguna manera, una condición de partida.

Si se toma, por ejemplo, el crucial problema de la alfabetización se encuentra que los alumnos provenientes de los sectores medios ingresan a la escuela con un alto entrenamiento en situaciones de lectura y escritura. Sobre esta base, las estrategias de corte constructivista ofrecen un plus a quienes están, por su formación previa, en condiciones de dominar con eficacia el código en tiempo y forma (Lo harán, de todos modos, con relativa independencia de la metodología utilizada siempre que esta sea clara y coherente). Pero sus posibles ventajas con relación a los métodos más estructurados y analíticos se diluyen cuando se evidencia que los niños de sectores populares, carentes de ese entrenamiento previo y extraescolar, no logran desarrollar adecuadamente el sendero de hipótesis y mejoras sucesivas que proponen las estrategias más prestigiadas -o no lo hacen en tiempo con el consiguiente problema de su retraso en el trayecto escolar-. No poseen la llave del código de la que ya sí son dueños sus compañeros pertenecientes a otros sectores sociales. Sin embargo, hay algunas evidencias de que apoyados en métodos que presentan de manera directa e instructiva los “secretos” del

funcionamiento del código, alcanzan en tiempos razonables su dominio y pueden, sobre esta base, encarar nuevos y más profundos aprendizajes. Por ejemplo, algunas investigaciones que compararon métodos de adquisición de la lectura y la escritura concluyeron que una enseñanza más sistemática de las correspondencias grafema-fonema arrojaba mejores resultados que métodos más globales y que su efecto era mayor en nivel socioeconómico bajo que medio (Brady 2011) o que los efectos positivos de los métodos centrados en el significado son menos frecuentes con los estudiantes menos aventajados y entre los estudiantes de los sectores de bajos recursos (Stahl & Miller, 1989) o Delpit (2005) que contrastó, con relación al proceso de producción de textos, una aproximación centrada en las “habilidades” con otra centrada en el “proceso”.

Todavía no hemos avanzado lo suficiente en considerar la relación entre las propuestas didácticas y el marco de clase y adscripción cultural en el que han sido formuladas, así como las representaciones en torno al niño y al aprendizaje que sustentan esas formulaciones. Tampoco, creo, se ha prestado suficiente importancia desde el punto de vista didáctico al corpus de trabajos que, bajo la categoría de “oportunidad de aprendizaje”, han realizado estudios regionales que buscan correlacionar proveniencia social y aprovechamiento escolar (Por ejemplo: Cervini, 2002 y 2014, LLece, 2010, Murillo 2007) y que incluyen en modelos multidimensionales variables relativas a las prácticas en el aula. Estos trabajos

arrojan, también, nueva luz sobre los alcances y límites del trabajo escolar y del papel de las variables familiares, comunitarias y de la propia organización escolar que vendría bien tomar en cuenta. Desde la Didáctica no parece haberse prestado suficiente atención a este problema. Tal vez esto ocurra debido a las características y límites de la base teórica que mayoritariamente adoptan los enfoques didácticos y, también en parte, por la presunción de innovación y rechazo de propuestas anteriores que caracterizan al pensamiento pedagógico (Ferry, 1990; Feldman, 2010). De allí, la necesidad de evaluar de manera sistemática el efecto que los distintos modelos producen en alumnos y alumnas de distintos sectores sociales, así como tratar de sistematizar los rasgos comunes de aquellas propuestas que resultan diferencialmente más favorables de acuerdo con el sector de proveniencia o del contexto escolar. En términos generales, sería necesario la realización de estudios sobre estrategias didácticas que tengan en cuenta: su eficacia en términos de avance en el aprendizaje, desarrollo de las capacidades de aprender, la inclusión de las familias en la actividad escolar y su aceptabilidad y usabilidad por parte de docentes y escuelas. De alguna manera, el problema que se plantea es la búsqueda de un marco de acción que aumente las posibilidades de los estudiantes de diferentes sectores de tener éxito escolar y acceder a niveles de conocimiento y saber que ayuden a una inserción ciudadana plena. Lo que nos lleva al siguiente punto

La “igualdad de oportunidades” y la cultura común

La educación ha sido colocada históricamente como un posible mediador e, incluso, igualador. Sin embargo, como dice Dubet (2005) –y buena parte de la “nueva sociología”- la educación no iguala lo que la sociedad distribuye de manera desigual en términos de todo tipo de capital. Puede establecerse un paralelo con el hecho de que el aumento de las calificaciones por vía educativa no crea la mayoría de los puestos de trabajo que la economía no genera. Pero esto no quiere decir que no cumpla ningún papel y que no tenga ninguna función en la distribución de bienes sociales.

El hecho de que los alumnos provenientes de distintos sectores lleguen a la escuela con distintas condiciones de entrada, hace que, aún en una escuela que garantice desde todos los puntos de vista igualdad de oportunidades, será imposible garantizar igualdad de resultados. Esto es producto de que, como afirmaba P. Bourdieu, tratar como iguales a quienes parten de condiciones diferentes solo puede producir desigualdad. De hecho, las diferencias en resultados de aprendizaje no se distribuyen por igual en la población y están sesgadas, en términos generales, por el sector social de proveniencia.

Pero, si los resultados no serán iguales -incluso para alumnos socialmente homogéneos- ¿Cuánta diferencia será aceptable? La respuesta de Dubet (2005:57) es: aquella diferencia que no afecte que los que están en los escalones

más bajos consigan una situación educativa de suficiencia y dignidad. Lo que denomina una “cultura común”. El problema principal, para él, es que estas evidentes desigualdades (no todos logran lo mismo, cuesta reequilibrar el efecto de factores externos, cuesta atender la singularidad de los aprendizajes) no deben atentar contra el logro de un piso básico. Dicho de otra manera: en las actuales condiciones de nuestras sociedades tal vez no sea posible asegurar igualdad de resultados, pero sí que el rango de la desigualdad no vulnere un límite inferior que garantice una cultura escolar común habitante para una ciudadanía activa e integrada. Dubet incorpora la idea de “cultura común” como el propósito principal que fija el límite de la diferencia. Interpreto que “común” en este caso significa aquello a lo que todos y todas tienen, tenemos derecho: el marco plural para una vida conjunta en un espacio democrático, ligado a la vigencia del derecho a una vida lo más plena posible y a dignas condiciones de vida.

Tal vez, una idea análoga sea la que proponen Coll y Martins (2006:11) cuando diferencian entre lo “básico imprescindible” y lo “básico deseable”. Lo “básico imprescindible” hace referencia “(...) a los aprendizajes que de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además, aprendizajes cuya realización más allá del período de

educación obligatoria presentan grandes dificultades”.

Ambas ideas abren, desde ya, un espacio incierto en torno a la definición de que es lo común y lo imprescindible. Este es uno de los esfuerzos principales que, creo, debemos acometer los que nos dedicamos a los problemas de la enseñanza escolar, incluyendo, por supuesto, los del currículum. Lo considero una cuestión ampliamente irresuelta. Aunque no sirva de consuelo, debe reconocerse que es un problema que no solo nos atañe. Como dicen Coll y Martins (2006:10) “La sobrecarga de contenidos que caracteriza los currícula de educación básica en muchos países es (...) resultado de una lógica esencialmente acumulativa”. Pero, además, no es solo de un problema de acumulación sino, también, de concepción. En muchas ocasiones las corporaciones de especialistas y elaboradores del currículum definen el contenido escolar como altos niveles de realización dentro de cada disciplina y las prescripciones curriculares mantienen cierta ajenidad con lo que realmente sucede en las aulas en relación con el contenido. Es posible que, dejando de lado las habituales miradas desiderativas expresadas en imágenes como “el currículum del siglo XXI” u otras similares, sea necesario poner un pie en tierra y comenzar a estudiar, desde el punto de vista didáctico, el currículum realmente enseñado. Entre sus muchas acepciones y posibles vías de interpretación, el currículum no deja de ser un plan de trabajo y, como tal, debería establecer metas realistas y dar un mensaje claro a escuelas y maestros sobre el contenido,

sus alcances y su progresión. Parece una verdad de perogrullo, pero ¿lo es a la luz de lo que ya conocemos, aunque sea de modo impresionista, acerca del desarrollo en prácticas reales de enseñanza de muchos de los planes de estudio vigentes? No es menor, si se sostiene la idea de una “cultura común”, poder establecer los núcleos reales del currículum básico que se enseña en las escuelas y los márgenes de dispersión en la oferta de contenidos puestos a disposición de los alumnos. Además, se debería poder determinar en qué medida los Planes de Estudio son capaces de dialogar o, por el contrario, de clausurar el diálogo, con los profesores, la planificación y la enseñanza, teniendo en cuenta su inteligibilidad, su adecuación y su aceptabilidad. Condiciones, estas, necesarias para que la rearticulación entre programa y enseñanza -hoy muy en cuestión- pueda promover un aprendizaje sostenido, profundo y eficaz.

Es necesario hacerse cargo de que la idea de “cultura común” adquiere un significado distinto según las tradiciones educativas y los contextos nacionales. En momentos de mundialización de muchos procesos es bueno remarcar este punto, ya que la educación no mejorará, parafraseando a Stenhouse, poniendo la vara más alta, sino mejorando nuestros instrumentos y nuestra capacidad práctica para alcanzarla. Pero, además, la idea de “cultura común” promueve un cambio en la adjudicación de responsabilidades: el currículum y el programa escolar, en estos términos, no marcan solo las obligaciones de los estudiantes, sino, principalmente, aquello que la escuela se obliga a garan-

tizar. Porque “(...) si debe haber una cultura común, si esta remite a lo que puede ser requerido por todos y a lo que todos tienen derecho, sería lógico que sea la misión misma de la escuela obligatoria (...)” (Dubet, 2005:59)

Comentarios finales

Se planteó hasta aquí, que la didáctica, tal como la practicamos mayoritariamente, tiene dificultades para dar respuesta a los problemas de desigualdad. Una de ellas reside en sus limitaciones para articular una mirada sobre las distintas dimensiones que se conjugan en los sistemas de enseñanza. Otra, relacionada con la anterior, se debe a la primacía de bases teóricas orientadas a los aprendizajes cognitivos o socioemocionales ligados con estos o con el desarrollo de competencias ciudadanas. Esto crea una brecha entre oferta y necesidades, no solo por la amplia cantidad de dimensiones que quedan por fuera de su estrecho foco, sino también por las reales situaciones que enfrentan hoy docentes y escuelas.

En la búsqueda de alternativas probablemente sea necesario alejarse de las fantasías que despierta hacer lo “que hicieron aquellos a los que les va bien” y tomar solo una parte de lo -evaluación docente, currículum por competencias, evaluación estandarizada, métodos para la matemática, etc.- Lo que se olvida es que en los países con altos resultados educativos se hicieron muchas cosas, no solo una. Entre otras, todos son países más igualitarios. Los resultados

educativos medidos internacionalmente correlacionan más con los indicadores de distribución -índice Gini- que con los de riqueza -PBI per capita-. Por lo tanto, es necesario reponer analíticamente el conjunto de condiciones que confluyen en una configuración dada para poder comprender el peso de las distintas variables y condiciones, algunas actuales y otras producto de una historia nacional específica. Por ejemplo, dice Andy Hargreaves al respecto de la experiencia finlandesa -un caso de éxito educativo y sumamente citada entre nosotros últimamente-: “Ha desarrollado una visión propia de los cambios educativos y sociales vinculados a la inclusión y la creatividad en lugar de alquilar una visión estandarizada desarrollada en otros países. Se apoya en docentes bien formados, de buena calidad, con calificaciones académicas altas, docentes que se sienten atraídos a la profesión de enseñar por la apremiante misión que tienen con la sociedad, por las condiciones de autonomía y por el apoyo que reciben. Tiene una estrategia inclusiva de educación especial gracias a la cual casi la mitad de los estudiantes del país ha recibido algún tipo de apoyo de educación especial en algún momento (...). Han desarrollado la capacidad de los docentes de ser responsables en forma colectiva del desarrollo de los programas de estudio y de las evaluaciones de diagnóstico (...). Han relacionado la reforma educativa con el desarrollo creativo de la competitividad económica, así como con el desarrollo de la cohesión social, la inclusión y un sentido compartido de comunidad dentro de un marco social

más amplio. (en Sahlberg, 2016: 25 y 26)

Si se tienen en cuenta estos rasgos se verá que los altos resultados educativos están relacionados con un amplio programa social y un complejo conjunto de variables que relacionan rendimiento con autonomía, creatividad y responsabilidad -sin ser culturas escolares fuertemente evaluadoras- en estructuras dotadas de muchas condiciones y que establecen redes cooperativas muy fluidas. Lo que incluye, también, rasgos derivados de la historia, de las formas de lograr consenso social e, inclusive, de rasgos de idiosincrasia nacional -la historia de Finlandia es una historia de supervivencia, dirá Sahlberg- Como se ve, una configuración particular y completa. No hay una variable que explique los buenos resultados. Es el conjunto. Por lo tanto, es necesario mucho trabajo situado, porque la naturaleza de las conjugaciones específicas, del peso de las variables y, por tanto, de las conclusiones y de las soluciones es siempre, e indefectiblemente, local. El trabajo es arduo porque cada ámbito (sea un país, una jurisdicción, una región, un distrito, una escuela) funciona como un caso práctico que representa una conjugación específica de las variables y factores en juego. De allí la necesidad de mantener una mirada muy atenta y contextualizada frente a distintos procesos educativo -incluyendo el propio- en los esfuerzos para comparar y aprovechar lo realizado.

Quisiera terminar con lo siguiente. En asuntos sociales la relación entre teorías, propuestas de acción y consecuencias prácticas funciona, mayor-

mente, de modo probabilístico (6). Esta es una característica no siempre tenida en cuenta. Por un lado, por falta de un aparato conceptual adecuado. Por otro, por las fuertes convicciones que suelen caracterizar el pensamiento pedagógico y el de los pedagogos. También, por la necesidad de hacerse una posición en el campo lo que estimula las tendencias a la búsqueda de novedad y la vehemente certeza de las afirmaciones. Tampoco en el diseño y la gestión de políticas se suele reconocer demasiado este rasgo por razones de legitimación y por el importante peso de la dimensión simbólica en la hechura de las políticas públicas. En mi opinión, en los últimos treinta años primó en el trabajo de los especialistas en educación realizado en nuestro medio una orientación hacia la discontinuidad y la transformación más que a la continuidad y la mejora. Nuevas y más sofisticadas estrategias de trabajo fueron diseñadas y difundidas en las escuelas, se capacitó a docentes, tanto de manera focalizada como en gran escala, e, incluso, algunas propuestas adquirieron el grado de pedagogía oficial, ya sea a través de programas específicos o mediante su inclusión en el currículum. Es poco lo que sabemos de manera sistemática acerca del efecto real que han tenido en el aprendizaje y avance de las alumnas y alumnos de nuestras escuelas básicas y si han logrado contribuir a los propósitos de mejora e inclusión que se plantearon sus diseñadores y promotores. Tal vez, un problema con algunas tendencias innovadoras en la enseñanza y el currículum es que enfrentan dificultades para

validar sus proposiciones. El complejo entramado de condiciones del sistema, del gobierno escolar, del estado de las escuelas, de los problemas de la formación docente, y demás problemas, hace que resulte muy difícil determinar qué papel real juegan las estrategias impulsadas y las políticas promovidas con relación a la enseñanza escolar, el currículum y la evaluación. De allí, que la eficacia, siempre probabilística, de esas medidas sea difícil de corroborar. Nunca faltarán argumentos de tipo “externo”: las condiciones provistas no fueron suficientes, los docentes no tienen adecuada formación o toman actitudes conservadoras, las escuelas no están preparadas y etcétera. Sin embargo, si aceptamos que estas propuestas son hipótesis de trabajo en algún momento habrá que concluir, como con cualquier hipótesis, acerca de la pertinencia de mantenerla o reemplazarla. Este me parece que es uno de los caminos de reflexión que la didáctica y la investigación asociada se deben para generar propuestas que permitan intervenir, de manera más eficaz, frente a los actuales problemas propios de una sociedad mucho más diversa y compleja, pero sobre todo frente a los desafíos que genera educar -una práctica ligada históricamente con ideales de justicia e igualdad- en una sociedad cada vez más desigual.

Notas

(1) Profesor Titular regular, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestro Normal Nacional y Licenciado en Ciencias de la Educación. Ejerció la docencia en escuelas primarias y también en Institutos de Formación Docente. Actualmente es profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma facultad. Se especializa en las áreas de Didáctica y Currículum. danief51@yahoo.com.ar

(2) “Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es un artificio universal para enseñar todo a todos (...) Finalmente, nosotros demostramos todo esto a priori, es decir, haciendo brotar. Como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales, reunidas en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales” (Comenio, Juan Amos, 1971 -Publicado por primera vez en latín como parte de Opera Didactica Omnia, Amsterdam 1657-)

(3) La noción de “sistema didáctico” es utilizada por Yves Chevallard. El sistema didáctico, objeto de interés del didacta -de la matemática- está constituido por tres lugares: docente, los alumnos y un saber (Chevallard, 1997:pp. 15, 16, 25 y stes)

(4) Perkins (1997:54) señala cuatro condiciones: Información clara, oportunidad de práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

(5) Según Bernstein (1988:109) las pedagogías invisibles se caracterizan porque el control del profesor sobre el alumno es más bien implícito que explícito; el profesor dispone el ambiente que el alumno ha de re disponer y explorar; dentro de ese contexto el alumno tiene, aparentemente, amplios poderes sobre lo que selecciona, cómo lo estructura y el tiempo que dedica a sus actividades, el niño aparentemente regula sus propios movimientos y sus relaciones sociales; hay escaso énfasis en la transmisión de y adquisición de destrezas específicas y los criterios de evaluación son más difusos y poco medibles. Estos rasgos coinciden con principios bastante aceptados por la corriente principal de las pedagogías circulantes hoy en día

(5) Un rasgo señalado en el trabajo de Elmore y Sykes (1992).

Bibliografía

ALEXANDER, J (1990) “La centralidad de los clásicos” En Giddens, Turner y otros, *La teoría Social hoy*. Alianza Editorial: México

BAUDELLOT, C y LECRECQ, F (dirs), 2008. *Los efectos de la Educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial

BERNSTEIN, B (1998) “Clase y pedagogía: visible e invisible” En Bernstein, B. *Clases, Códigos y Control*. Madrid: AKAL.

BOURDIEU, P (1990) *Sociología y Cultura*. México:Grijalbo.

BOURDIEU, P y PASSERON, J (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del*

sistema de enseñanza. Madrid: LAIA.

BRADY, S (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes. En S. Brady, D. Braze & C. Fowler (Eds.). *Explaining individual differences in reading*. (pp. 69-96). New York: Psychology Press.

CERVINI, R (2002) "Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles" En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V 8, N 2.

CERVINI, R; DARI, N; QUIROZ, S; ATORRESI, A (2014) Maestro Aula y Aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. En *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo en Educación*, 12(2), 106-137 .

COLL, C y MARTINS, E (2006) "Vigencia del debate curricular" en *Revista PRELAC*, No 3.

COMENIO; JUAN AMOS (1971) *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus (Publicado por primera vez en latín como parte de Opera Didactica Omnia, Amsterdam 1657)

CHEVALLARD, Y (1997) *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

DELPIT, L (2005) *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press.

DEWEY, J (1967) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada (Publicado originalmente como Democracy and Education, New York: McMillan, 1916)

DUBET, F (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: GEDISA

DUSSEL, I (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Inés Dussel *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO Sede Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

ENTWISTLE, N (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona/Madrid: Paidós/ MEC

ELMORE, R y SYKES, G (1992) "Curriculum policy", en: Jackson, Philip (ed.), *Handbook of Research on curriculum*. Nueva York: Macmillan.

FELDMAN, D (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

FELDMAN, D (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, D, ATORRESI, A, MEKLER, V (2012). *Oportunidades para aprender. Sistematización de programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) -Universidad Nacional de General Sarmiento

FENSTERMACHER, G (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Madrid/ Barcelona: Paidós/ MEC.

FERRY, G (1990). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/Universidad Nacional Autónoma.

GIDDENS, A y TURNER, J (1990). "Introducción" en *La Teoría Social hoy*, Madrid: Alianza,

GIMENO SACRISTÁN, J (2000) *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- HABERMAS, J (1984) "Conocimientos e interés" en *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HUEBNER, H (1989) "El estado moribundo del currículum" En Sacristán, G y Pérez Gómez, A *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- LLECE (2010) *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- MARCHESI, A (2000) Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico ¿Equidad en la Educación? Mayo-Agosto
- MURILLO, J (coord) (2007) *Investigación Latinoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PERKINS, DAVID (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PIKETTY, T (2015) *La Economía de las desigualdades*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- SAHLBERG, P (2016). *El cambio Educativo en Finlandia*. Buenos Aires: Paidós.
- SHULMAN, L (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" En Wittrock, Merlin. *La investigación en la enseñanza*, I. Madrid/Barcelona: Mec/Paidós.
- SCHWAB, J (1974). *Un lenguaje práctico para la elaboración del currículum*, Buenos Aires: El Ateneo.
- STAHL, S & MILLER, P (1989). Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading: A Quantitative Research Synthesis. En *Review of Educational Research*. Vol 19 Issue 1.
- YOUNG, M (1971) *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Mc Millan.