

La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas

Entrevista a Alicia Camilloni¹

Realizada por Sonia Bazán² y Eduardo Devoto³

Resumen

Alicia Camilloni es una de las especialistas en el campo de la Educación reconocidas no solamente en nuestro país, sino también en el exterior. Su mirada trasciende el campo de la Didáctica y aporta sentidos a una lectura compleja y entramada. Merece ser llamada maestra en todos los sentidos que la palabra implica. Es Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires donde, a lo largo de su carrera profesional ha desarrollado docencia, investigación y gestión universitaria con un fuerte compromiso político y ético de lo que significa la Universidad Pública y Cogobernada. Son muy importantes los aportes que ha realizado a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde sus inicios, allá por 1998 dicta el Seminario Planes de Estudio en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, ha desarrollado en la Facultad de Humanidades asesorías para la mejora y el cambio en los planes de estudio de algunas carreras, ha

Summary

Alicia Camilloni is a remarkable specialist in the field of education, not only in the national context but also in the international academic arena. Her perspective reaches far beyond the concern of Didactics and provides meaning for complex and intricate understanding. She is a true teacher in all the senses implied. She is an Emeritus Professor for the Buenos Aires State University (UBA) where she has been involved in teaching, research and management. She has always committed to the political and ethical dimensions implied in free and public education and co-governance. Her contributions to Mar del Plata State University (UNMdP) are outstanding as well: she has been in charge of the seminar on Curricular Design at the post-graduate program Specialization on University Teaching since its origins, in 1998. She has offered counselling for the improvement of curricula, conducted and motivated research programs and teams, taught

asesorado equipos de investigación, ha dictado talleres y seminarios, siempre nos ha acompañado en las Jornadas sobre la Formación del Profesorado. Es persona de consulta en temas de su especialidad y, afectivamente alguien con quien “se puede contar”.

Previo al encuentro, construimos un guion para la entrevista que articulaba problemáticas asociadas a la relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Recorrer ese itinerario significó “dejar hablar a la entrevistada”, su voz se transformó en un relato continuo que mereció ser escuchado y solamente ser interferido para potenciar algunos aspectos de su discurso. Podríamos decir que, esta entrevista recupera la fuerza del “aprendizaje dialógico” en el sentido del qué dice, pero también el de cómo y cuándo lo explicita. Su palabra es un importante aporte para esta Revista.

Palabras clave: Didáctica - Investigación - Práctica - Enseñanza - Aprendizaje.

seminars and courses and participated in the Jornadas de Formación del Profesorado (Congress of Teacher Education). She is a true specialist in her field but, most importantly, someone who can always be counted on.

Before the actual interview, a script on the relation between the general and the specific didactics had been designed. As the conversation started, however, the interviewee engaged in a constant narration which deserved closed attention and limited interruptions to just a few which served as opportunities for gaining depth. It may be claimed that this interview restores the strength of ‘dialogic learning’ in what is said, and when and how that is made explicit. Her word is a most valuable contribution to this magazine.

Key words: Didactics - Research - Practice - Teaching - Learning.

Fecha de Recepción: 07/07/13
Fecha de Evaluación: 31/07/13
Fecha de Aceptación: 10/08/13

Entrevistador: Si bien has desarrollado ampliamente en varias publicaciones las conexiones entre Didáctica General y Específicas, quisiéramos pedirte que nos hables sobre los últimos abordajes alrededor del problema

Camilloni: Sobre Didáctica Específicas, hace unos meses me pidieron que hiciera la conferencia inaugural en un Congreso que se llamaba Didáctica General y Didácticas Específicas, en una Universidad colombiana, la Universidad de La Salle, en Bogotá, allí hablé de áreas o disciplinas en la didáctica de las Ciencias Sociales. Ahora estoy regresando de Colombia donde también, como seminario del Doctorado en Educación de la Red Colombiana de Doctorados, me pidieron que hablara sobre teoría de la didáctica y lo que se planteaba era el problema de la relación entre Didáctica general y Didácticas específicas.

Esta discusión, si hay alguien que realmente la ha tomado en cuenta ha sido, por ejemplo, Antonio Bolívar

E: Sí, pero es Bolívar quien te cita a vos...

C: El me cita a mí... y me parece de manera elogiosa. Yo tomé el tema en el libro *El saber didáctico; en Corrientes didácticas contemporáneas* lo había tomado María Cristina Davini. El problema para explicar la relación es que hay dos opciones o uno hace una especie de historia para explicar que es lo que quiere decir (Bolívar toma esa perspectiva y yo

lo hago también) o se termina tomando partido (como es el caso de Díaz Barriga u otros investigadores conocidos que, a mi juicio, cometen equivocaciones. Tomar ese tema vale la pena.

E: A tu parecer, ¿uno de los aspectos a trabajar es en relación con la construcción de campos autónomos, separados, independientes?

C: Los didactas de la Matemática, discípulos de Chevallard, Brousseau, Michéle Artigue, dicen que la Didáctica de la Matemática es una disciplina autónoma.

Primero decir que es una disciplina autónoma, cualquier disciplina en este mundo, ahora, es imposible, porque no hay disciplina autónoma ¿Ustedes dirían que la Historia es una disciplina autónoma? Una disciplina con una entidad y ¡una tradición de tantos siglos! Pero ustedes tampoco van a decir que es autónoma. Y la escuela de los *Annales* lo dice claramente. Eso es lo que uno rescata, justamente, la vinculación que tiene la Historia con todas las otras Ciencias Sociales.

Pero Chevallard dice que como la Didáctica General no ha existido nunca, ellos desde la Didáctica de la Matemática fundan la Didáctica General. Lo que es abusivo, por que vos no puedes fundar la Didáctica General diciendo que no existe, cuando existe hace tantos siglos. Mucho antes de Comenio, porque no es Comenio el inventor de la Didáctica General, él escribe didáctica general, es cierto, pero con capítulos destinados a

Didácticas Específicas; hay capítulos de Didáctica de la Matemática; Didáctica de la Lengua; Didáctica de la Piedad.

E: ¿Entonces por dónde empezar el recorrido para desentrañar la relación entre Didáctica General y Didácticas específicas?

C: Es una historia que está mal contada y que en realidad es una historia geográfica, a decir verdad. Porque tiene una historia en Europa, y luego otra historia completamente distinta en los países anglosajones. Algunos españoles empiezan ahora a copiar la respuesta de los países anglosajones. A su vez los franceses inventan la suya porque es un tema que también conlleva disputas en las comunidades académicas; esto lo he discutido hace tiempo, por ejemplo, con Brousseau. Entonces ¿cómo hace uno para recortar el tema? Lo estoy diciendo porque me parece que vale la pena hablar de esto. Lo que hay que saber es desde dónde arrancar y cómo hacerlo.

E: De acuerdo, y además, porque haciendo un rastreo (ya que provenimos de la disciplina de la Historia), observamos que algunos investigadores, o docentes, que están trabajando en la didáctica de la historia tendrían una posición similar a la que vos acabas de decir de los de matemática; que tienen esa idea de que es una disciplina autónoma e incluso no reconozco recorridos que ellos hayan hecho en Didáctica ¿desde dónde plantean la posibilidad de autonomización?

C: Yo uso una frase que es el título de un libro sobre arquitectura de Christopher Alexander: él dice: “la ciudad no es un árbol”, y yo digo “la Didáctica no es un árbol”. No es que tenga un tronco y ramas que son las líneas de especificidad. Esto no existe. Existe, una disciplina de Didáctica General, es cierto, que tiene una muy larga tradición, de muchos siglos: uno se puede remontar fácilmente al siglo X, al siglo XI, y ya se encuentran nombres de disciplinas muy parecidos a la didáctica que se ocupan de cuestiones que tienen que ver con la enseñanza. Eso tiene un aposentamiento muy claro en el continente europeo, en los países continentales europeos y una fuerte tradición que se conserva de manera fundamental en Alemania. Un antecedente de Comenio fue Wolfgang Ratke. Alguien se pregunta ¿por qué es que Comenio quedó en la historia como el padre de la Didáctica? La respuesta podría ser: porque tuvo algunos muy buenos publicistas. La cuestión es que no fue realmente el fundador.

E: ¿Nos quedamos con Ratke?

C: En Alemania, de donde era Ratke (y hubo otros antecedentes), se conforma una teoría de la enseñanza. Qué es lo que hay que enseñar y no solamente cómo hay que enseñar; porque ese es otro error, donde han caído muchos didactas, que sostenían que la didáctica se ocupaba de los métodos y no se ocupaba de los contenidos, que no se preocupaba de qué es lo que se enseña. Entonces no es que hubiera métodos

“por acá” y los contenidos estuvieran “por allá”. A Ratke le interesaron las dos cosas. Pero a medida que fueron pasando los siglos, cada vez más los pedagogos o los que se convirtieron en pedagogos por varias razones que veremos, terminaron concentrándose en los temas que se relacionaban con la enseñanza, en temas que son temas generales, que abarcan problemáticas que tienen que ver con la enseñanza en todos los niveles de enseñanza y de todas las disciplinas. Lo que ocurrió es que a medida, que los sistemas de educación de las naciones modernas se fueron organizando y estabilizando, se presentó una especificidad mayor en la reflexión que se hacía respecto de cómo se enseña en cada uno de los niveles de la enseñanza, y aquí nos encontramos en el terreno de las didácticas específicas. De manera que hay una Didáctica del nivel inicial; una de primaria, una de media y más tardíamente, de superior (aunque la Didáctica nace ya en el siglo XI con escritos acerca de cómo enseñar en las universidades). Entonces, ¿qué es lo que pasa? Es muy complicado tratar de explicarlo porque tiene que ver como dije antes, con cuestiones geográficas. La tradición continental europea fue la de sostener que hay una Didáctica General y en algún sentido como la de Comenio, que establece principios generales y después los aplica a la enseñanza de cada una de las disciplinas. Este podría ser un camino para decir qué es la Didáctica General... Pero la realidad no es que la Didáctica se haya desarrollado siempre así. Ese es un camino que tiene

cortes y simultáneamente, lo interesante es que...

E: Hay caminos inversos...

C: Así es, hay caminos inversos. Pero, también digo porqué es que hay vías inversas. Michel Dévelay dice que en Francia, esos caminos, diferenciaron, por un lado, a los pedagogos, para quienes el sujeto de la educación era un niño biopsicosocial, los temas de educación estaban asociados con las necesidades del niño, y, por lo tanto, empezaron a intervenir en las escuelas, en el pensamiento acerca de qué había que enseñar y cómo había que enseñarlo. Pero por otro lado, intervinieron los universitarios que venían de especializarse en disciplinas y tomaron otra senda. Una era, entonces, la visión de los pedagogos que se ocupaban del niño y la otra era la de los especialistas que se ocupaban de la disciplina. Todavía hoy en la investigación que hace la Unión Europea, por ejemplo, sobre docentes de distintos niveles de la enseñanza, encuentran que los docentes de primaria se identifican con lo pedagógico mientras los docentes de secundaria con la disciplina y no con lo pedagógico. Así, quienes se habían formado especialmente en una disciplina, se preocupaban por la enseñanza de esa disciplina ya sea que vinieran de las universidades o de instituciones destinadas a formar profesores secundarios. En nuestra tradición continental europea y latinoamericana hallamos trabajos

realizados por unos didactas siguiendo uno de estos caminos y otros estudios hechos por otros didactas por el otro. Hay quienes desarrollan todos los temas generales y sientan algunos principios generales que tendrían aplicabilidad a las distintas didácticas de las disciplinas que se van conformando. Pero tengan en cuenta que yo hasta ahora hablé solo de dos didácticas específicas: Didáctica de las Disciplinas y Didáctica de los Niveles, pero también hay una Didáctica de las edades. Porque, por ejemplo, Edward Thorndike, autor en la década de 1920 de unos de los primeros libros de educación de adultos, plantea al alumno como sujeto adulto al que hay que enseñar. Es decir, que desarrolló en otra didáctica específica una serie de principios muy interesantes y fundamentales para enseñar a adultos.

E: ¿Podríamos decir entonces que uno de los problemas fue la diversidad de científicos que se acercaron al campo de la educación y la enseñanza multiplicando las visiones acerca de la didáctica?

C: A medida que los sociólogos se empiezan a interesar por el tema de la educación también empiezan a aparecer diferencias en la consideración de las diferencias entre instituciones educativas. Entonces tenemos: escuelas rurales; escuelas urbanas; escuelas urbano-marginales y tenemos didácticas que se corresponden con estas diferencias. Y, además, se desarrollan didácticas con referencia a la educación especial.

Así que se piensa que hay sujetos que son el sujeto “normal” pero, también, sujetos con necesidades especiales. Porque la realidad es que uno siempre usa didácticas específicas. Lo cual no quiere decir que se use sólo didácticas específicas o que no se necesite mostrar cual es la relación, establecer algún tipo de relaciones entre la didáctica general y las específicas.

E: ¿Puede decirse que la didáctica específica está más asociada a la práctica?

C: Lo que se pone en práctica siempre es la combinación de todas las didácticas específicas; la discusión es cuál es la presencia de la Didáctica General. Y digo de todas las didácticas específicas porque si enseñamos en una escuela secundaria tenemos una didáctica de nivel medio; para estudiantes adolescentes, porque podrían ser adultos también, según quienes sean los sujetos; en una escuela urbano-marginal; y que vamos a enseñar Historia y que hoy tenemos chicos integrados con necesidades especiales. Entonces, ahí tenemos otro problema, porque uno puede ser profesor, pero nadie nos preparó para atender seriamente a la diversidad de alumnos que encontramos en las aulas.

E: Combinar por lo menos cinco didácticas...!, a las que podemos agregar la situación de enseñanza en contextos con grupos inmigratorios.

C: Hoy la enseñanza es multicultural en dos sentidos. Uno, porque es cierto

que los alumnos pertenecen por su origen a grupos culturales diversos pero, también, los adolescentes son otro grupo cultural diferente al del profesor, por más joven que sea. El estudiante no está vacío de cultura, tiene una cultura y vos te tenés que comunicar con él como si él fuera un esquimal y vos fueras, no sé, un maorí. Los profesores pueden creer que los alumnos no saben nada ¡No es así, saben mucho de lo que él no sabe..! Y vos te tenés que comunicar con alguien que piensa diferente, que siente diferente, que quiere cosas distintas; es cierto que la enseñanza es multicultural, aunque en muchos sentidos diversos. Nosotros solemos pasar por encima de eso. Sin embargo, entre las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires hay algunas en las que cuando, por ejemplo, familias de algún grupo étnico empiezan a vivir en el barrio, y comienzan a mandar a sus chicos a la escuela pública de ese barrio, los padres de los niños “argentinos” los retiran de la escuela. Entonces hay escuelas para unos y están las escuelas para otros. Pero ¿por qué? Por defeción de los otros; los padres y los directores no lo impiden. Con frecuencia, los directores no tratan de retener y de contener en la escuela con todos los chicos. No, terminan siendo escuelas para “marginales”. La discriminación que hay en la Argentina no se puede creer. En ese sentido la didáctica tiene que ser multicultural, en serio. Para lo cual hoy se agrega la didáctica de la diversidad; o sea que hay que atender a cada alumno respetando y estimulando el que sea diferente.

E: Seguimos sumando ...

C: Bueno, la cuestión es que: ¿qué pasó? Como dice Dévelay, llegan los profesores que se formaron en las disciplinas, pero esto él lo cuenta en Francia ahora, respecto de los últimos diez años. Su relato0 corresponde a la historia de la Didáctica. Hay autores que se preocuparon por la Didáctica General, por ejemplo, Johann Friedrich Herbart, filósofo de la educación, quien sienta principios generales para la enseñanza. Lo que él llama Pedagogía; pero sus discípulos lo llamaron Didáctica. Una de sus ideas fundamentales fue la planificación de la enseñanza de acuerdo con “los pasos formales de la lección”. Herbart, primera mitad del siglo XIX, Alemania. Filósofo que desarrolla una filosofía de la educación basada en la ética y en la psicología. No había una psicología científica, él la crea para su trabajo, desarrolla una psicología. Es una psicología especulativa: cómo es que el hombre percibe, llega a conocer, a recordar, a razonar, a imaginar, a sentir a querer.

E: ¿Pero es una psicología del aprendizaje...?

C: Es una psicología del aprendizaje por la misma idea que tiene de cómo se forma el hombre. Él dice que el hombre cuando nace, es como una mónada. No es nada en realidad. Lo único que tiene es la capacidad de tener conciencia; conciencia de lo que lo rodea y nada más. Su conciencia va ir construyendo

las representaciones de las cosas que le van apareciendo: tiene capacidad de representarse cosas. Pero en la medida de que se representa cosas va teniendo algunas representaciones presentes y otras quedan atrás. Él dice que se sumergen en el inconsciente. Pero sí hay algo en el presente que, por asociación, las trae de vuelta, la memoria. En la medida en que esas representaciones se organizan y forman sistemas, él usa lo que llama, una metáfora: el “mecanismo de las representaciones”. Que se unen, se separan, se organizan; entonces, a partir de esta experiencia, aparece la inteligencia. Así, cada una de las facultades mentales se va desarrollando a partir de las experiencias que el sujeto tiene en la vida. ¿Es una psicología del aprendizaje? Sí, porque para él, en la vida todo es aprendizaje. Un individuo no es nada si no es lo que aprende a ser. Aprende a representarse las cosas, aprende a recordarlas, aprende a pensar, estableciendo relaciones entre las ideas; aprende a querer...

Cada una de las facultades es producto de una construcción, cuando nace no es nada, es como una potencialidad abierta. Quiere decir que la educación lo forma a partir de las decisiones que se toman respecto de qué cosas se le muestran, cómo se las van a mostrar, cómo las va a pensar, qué tiene que recordar, cómo tiene que organizar su sistema de pensamiento, cómo se van a desarrollar sus intereses.

E: Herbart compartió la cátedra con Kant?

C: Herbart es el sucesor de Kant en la cátedra! Pero hay que recordar que Kant, además de enseñar sus principios filosóficos, los que escribe en la *Crítica de la razón pura*, la *Crítica de la razón práctica* y la *Crítica del Juicio*, da un curso que se llamó “Antropología desde el punto de vista pragmático”. La antropología pragmática es como poner sobre la tierra las posibilidades de que sus ideas fueran llevadas a la práctica. Porque él desarrolla una ética que es absolutamente formal, en donde no interesa lo material de por qué se toma una decisión, si es buena o es mala, sino simplemente importa que se cumpla la máxima de que tiene que ser aplicable en una ley para todos, una ley que sea universal, sin que se produzcan contradicciones. Pero él sabe que las personas no funcionan así. Entonces, la *Antropología pragmática* da cuenta del realismo de Kant ya responde de acuerdo con lo que piensa que son las posibilidades de que un hombre actúe así.

Cuando Herbart lo sucede en esa cátedra, él se ocupa sobre todo de la Educación. Crea la escuela de aplicación, en la Universidad, en Königsberg; en donde sus ideas se llevan a la práctica. Sus ideas pedagógicas acerca de cómo hay que enseñar están basadas en cómo se va formando la mente. **Cómo se va formando a partir, simplemente, de una conciencia**, de la capacidad de tener representaciones de lo que hay afuera. Para eso él desarrolla una didáctica basada sobre un método. Ese método, es el método de la lección.

La lección es la clase, lo que nosotros llamamos “clase” hoy.

E: ¿Qué hizo en la lección?

C: ¿Qué se hace en esa clase? Un plan que se debiera cumplir de igual manera en todas las clases de todas las disciplinas, y no importa quién sea la persona que aprenda. Estos son los pasos formales de la lección. Se llaman: claridad, asociación, sistema y método. Claridad: tiene que tener una representación clara. Asociación: esa representación tiene que relacionarse con otras anteriores. Sistema: es la organización racional de todas esas representaciones. Y el método es la aplicación. Se llama método, lo lamento, pero consiste en lo que denominamos aplicación.

Entonces, todas las clases tienen que tener el mismo formato. Se llaman “pasos formales de la lección”. Se enseñaron durante muchísimo tiempo; sus discípulos los desarrollaron, le agregaron algún paso. Pero si ustedes le siguen la historia van a ver que muchos profesores en cuestión de enseñanza todavía hoy le dan un esquema a los alumnos y le dicen: ¡llenálo..! Y todas las clases tienen que ser iguales.

E: ¿Qué se proponía Herbart con esos pasos?

C: Encontrar el método universal perfecto, que era lo que se propuso Comenio: un método universal para enseñar todo a todos. Es la misma línea de pensamiento.

También John Dewey, filósofo de la educación, sobre la base de cómo pensamos, desarrolla una psicología. Dice: “nosotros pensamos como piensan los científicos”. Entonces, hace una cosa que es fundamental, que es emparejar, hacer coincidir, el método científico y el método didáctico, lo que muchos habían considerado que no se podía asociar, porque una cosa era transmitir el conocimiento ya sabido, cosa que hacen los docentes; y otra producir conocimiento nuevo. Dos procesos, se decía, que requieren **métodos distintos**. Dewey lo niega. Para el alumno que está aprendiendo (es un pragmatista así que es un antecedente muy fuerte del constructivismo), si uno construye el conocimiento, eso quiere decir que está pensando cómo piensa un científico. Los pasos que tiene que seguir el método didáctico son los pasos que sigue un científico.

E: Esa propuesta de seguir los pasos de los científicos se ha malinterpretado en el caso de la enseñanza de la historia. Por ejemplo invadiendo el aula con fuentes se supuso que los estudiantes absorberían el pensamiento científico.

C: ¿Cuáles son los pasos? Dewey considera que son los que corresponden a la resolución de problemas. Es decir, identificar el problema, definir el problema, formular hipótesis, poner a prueba las hipótesis y quedarse con las conclusiones que se hayan validado.

E: ¿Qué está haciendo John Dewey?

C: Si Comenio buscaba cómo enseñar todo a todos, Herbart también, (*pasos formales de la lección*), **él propone un método que también tiene que servir para todos.**

E: Parecía entonces vendría a ser que el enseñar a todos marca una continuidad, pero ¿en qué sentido?

C: Es la misma línea, si sigo esa línea de búsqueda de un método que sea un método general. A mí se me ocurre, si yo busco esos nombres, que Skinner, vuelve a hacer algo parecido cuando crea la instrucción programada. ¿Qué es la instrucción programada?

E: Está conectada con el conductismo...

C: Es cierto, Skinner era conductista. Se decía que era neoconductista. **Él** lo negaba, afirmando que él era el verdadero conductismo. Skinner considera que los estados mentales no existen; y que, fundamentalmente, se trata de aprender por pequeños pasos y sin cometer errores. Porque una de las cosas que él quiere evitar es el error, ya que siempre, decía, tiene consecuencias desagradables para el sujeto que aprende. Si uno pudiera vivir sin cometer errores sería permanentemente feliz. Es un utopista. Él escribe un libro que es una utopía, que es *Walden Two*. Emerson había escrito *Walden* y él escribe *Walden Two*. Es decir, Walden Dos; una sociedad

perfecta es que la gente está tan bien educada que nunca se equivoca y, por lo tanto, es siempre feliz. El tema es, pues, evitar los errores.

Así que, si el aprendizaje se puede realizar sin cometer errores, y se puede realizar en pequeños pasos, uno debería garantizar que los pasos sean tan pequeños que no representen un salto que genere el riesgo del error. Entonces Skinner crea un sistema que es de instrucción programada, que se llama "Instrucción programada lineal". Y es lineal porque supongamos que esta es una página de la instrucción programada dividida en pequeños cuadros sucesivos. Cada uno de ellos es lo que llama un cuadro (en inglés *frame*). En el cuadro hay una información y una pregunta. Generalmente la pregunta tiene la forma de un texto con una laguna. A veces va acompañado de una opción entre dos respuestas, por ejemplo, a veces no. Eso es como si ustedes dijeran esto es un recuadro, entonces yo lo leo así, yo no miro abajo; pero cuando corro al cuadro siguiente lo primero que veo es la respuesta correcta; Luego una nueva información, con un salto muy pequeñito, otra pregunta y abajo otro nuevo cuadro. Él comenzó a presentar este programa con máquinas de enseñar. Las máquinas de enseñar no fueron inventadas por él, habían sido inventadas en 1927 por otros conductistas, por Sidney Pressey, pero eran distintas. Son parecidas en la forma, pero en realidad responden a principios pedagógicos diferentes.

La idea de Skinner es que el alumno no cometa error; la máquina es como una caja registradora con una ventana. En la ventana, aparece la información, la pregunta; entonces si uno por ejemplo giraba una manivela aparecía el cuadro siguiente. El cuadro siguiente decía la respuesta y uno reconfirmaba la respuesta que había dado. La idea de Skinner es que si se cometen errores la culpa es del programador, porque está mal programada. Si está bien programada el alumno va a dar la respuesta que se espera que dé. Como vemos, es conductista.

En consecuencia, si se genera un sistema que sea perfecto en ese sentido, el alumno va a aprender y va a llegar al final. Tiene redundancias, tiene, cada tanto, **síntesis, pero uno no se equivoca. Si puso atención, si efectivamente está dando las respuestas pensando, llega al final y sabe lo que tenía que aprender.**

Este tipo de programas es también un programa universal. Uno puede mirar para qué se ha usado; les voy a decir que tengo libros, por ejemplo, sobre **cómo calcular los salarios en una empresa mediante instrucción programada. Hubo un censo que se tomó en la Argentina**, creo que fue el de 1960, en el que la preparación de los censistas se hizo (recuerdo quién hizo el programa) por instrucción programada. Y los censistas salieron a la calle y sabían lo que tenían que hacer. Pero no siempre pasó lo mismo con otras formas de capacitación.

Un buen sistema de instrucción programada te permite enseñar. Hay libros maravillosos de cualquier tema: de filosofía, de lógica, de lo que quieras. Si es que uno considera que eso es enseñar. A ver, entendámonos: es una concepción acerca de que vos puedes generar las respuestas deseadas en el otro; si lo haces, bien.

E: ... deberíamos reconocer que se plantea una dificultad de realizar toda la secuencia, ya que quien realice el programa está adelantándose a lo que el otro debería responder.

C: Este es lo que se llama, también, *programación cartesiana*. Porque Descartes proponía dividir el problema en tantas pequeñas partes como para que uno la pudiera resolver. Esto es lo que hace Skinner. Resuelve en una sucesión de pequeñas informaciones, en saltos tan pequeños, que realmente si vos contestaste lo de arriba, contestas lo de abajo.

E: Pero Alicia, de todos modos se construyen una serie de conocimientos que resultan para un determinado grupo, ¿no transferible a otros escenarios áulicos?

C: A Skinner le hicieron muchas objeciones, pero como dije “la máquina de enseñar” fue inventada en la década de mil novecientos veinte, por Sidney Pressey, que también era conductista. Aquellas eran así: está la máquina, una especie de caja registradora de lata, con una ventanita, ahí hay unas

informaciones, y después una pregunta. Pero, hay un *múltiple choice*. La pregunta es un *múltiple choice*. Entonces a la pregunta, se presentan las respuestas A, B, C, D y después hay una botonera. El chico tiene que apretar el botón que corresponda a la respuesta correcta. Y adentro es como si fuera una cajita de música con tarjetas perforadas. Si coincide, al girar la manivela, va a aparecer el cuadro siguiente. Y si no, no va a aparecer hasta que dé la respuesta correcta. Cuando llega al final, hay una especie de cañito del que caen caramelos. Porque estaba destinado a niños pequeños, niños muy chicos. Quedaron como máquinas de Museo.

Lo que hace Skinner es darle otro sentido porque él no admite que tenga errores, que es lo que permite el *múltiple choice*, y elige otro tipo de prueba objetiva que es un texto con una "laguna" que hay que llenar, y que tiene una única respuesta correcta. Ahora, eso que se aprende, si está bien programado, lo puedes transferir. Skinner decía: "a los que se asustan porque dicen que las máquinas de enseñar van a reemplazar a los maestros, les digo que un maestro que puede ser reemplazado por una máquina merece ser reemplazado por una máquina". Tenía razón, entonces lo que él dice es "lo que yo estoy haciendo es reemplazar al maestro por una máquina en aquello que la máquina puede hacer; para darle más tiempo al maestro a que haga aquello que la máquina no puede hacer": ocuparse de los chicos. Porque si enseñar consiste solamente en pasar información, eso

se puede hacer de otra forma. Cosa que olvidan muchos de los que hacen *e-learning*, haciendo lo mismo que se puede hacer con la máquina, pero sin ocuparse de las otras cosas que requiere el enseñar.

Entonces; no quiero decir que necesariamente tenga que ser así, pero es lo que pasa a veces. Y se sigue usando la instrucción programada. Los libros de instrucción programada, por ejemplo, un buen libro de lógica es impresionante ¡impresionante! Yo les puedo decir que el tiempo que lleva preparar este material es mucho. El libro es así: para evitar en un libro que se lea inmediatamente la respuesta (porque normalmente yo tengo libros en donde tenés que ir tapando porque si no lo lees, y si no pensás no sirve para nada, eso es verdad, tenés que pensar la respuesta), entonces lo que se hace es, por ejemplo, esta parte del libro es amarilla; esta verde y esta celeste. Entonces seguís la línea de la amarilla, lees acá el uno; sigue el dos atrás; el tres atrás. Cuando llegas al final, volvés a los del medio, te lo lees todo, y cuando terminas lo das vuelta y tenés acá los amarillos, acá los celestes, acá los verdes. Es decir que, en un libro vos tenés una cantidad de información impresionante y una cantidad de preguntas también enorme. Porque quien lo lee, vive respondiendo preguntas. Lo que pasa que todas estas preguntas tienen una respuesta. Si está bien hecho, les recuerdo, siempre va a dar la respuesta correcta. Si el docente advirtiera que el alumno no está dando la respuesta correcta tendría que sentarse

y determinar por qué. Si es que el alumno está distraído, o que el programa está mal realizado.

E: Pero esto está constituido sobre la base de la idea de que hay una única respuesta correcta.

C: Por supuesto, pero eso es típico de los conductistas que crearon las pruebas objetivas. Objetiva es aquella que tiene una única respuesta correcta. Entonces si el programa está bien hecho tiene que cumplir con esa condición.

Hay otra forma de *instrucción programada*, que se llama *ramificada*. Es desarrollada por el ingeniero Norman Crowder. La crítica que se hizo a la instrucción programada era que resultaba aburrida para la gente; porque como decía Skinner algunos lo leen rapidísimo otros tardan más, cada uno lo hace a su ritmo. Pero en Crowder, hay una cantidad de información y luego hay una pregunta con un *múltiple choice* que va a ser una pista acerca de qué es lo que está pensando el alumno según el tipo de interpretación que alguien pueda haber hecho o el tipo de error que pueda estar cometiendo. Dice algo así “si usted eligió A vaya a la página 28; si usted eligió B vaya a la página 13; si usted eligió C vaya a la 84”, así que el **número de página** nunca le va a dar una idea de cuál es la respuesta correcta. Todos esos libros siempre tienen una **página** que dice: “usted, qué está haciendo acá?, yo nunca lo mandé a esta **página** por qué la está leyendo, está haciendo trampa!”. Entonces, si

uno elige la respuesta correcta va a una **página** que dice “¡Muy bien usted ha dado con la respuesta correcta!” y sigue, si usted dio la respuesta B vaya a una **página** que le dice “Mire, su respuesta no está bien; lea nuevamente tal cosa o trate de resolver esto” o le da nueva información y la va corrigiendo hasta que da la respuesta correcta. Por eso se llama libro revuelto, porque no tiene un orden y es más, es probable que nadie lo lea entero. Si diste todas las respuestas correctas en realidad es probable que leas una tercera parte del libro. Si das unas respuestas incorrectas puede ser que leas dos terceras partes del libro. No les voy a decir que sea sencillo diseñarlo, pero lo que estoy diciendo es que desde el conductismo se produjeron propuestas de enseñanza, didácticas, supuestamente universales, formales y adaptables a la enseñanza de cosas muy diversas; se usaron para enseñar cuestiones y disciplinas diversas. Hay textos tanto de filosofía como de liquidación de jornales, lo que ustedes se les ocurra se puede enseñar con instrucción programada, si uno está de acuerdo con eso y si uno tiene mucha claridad de lo que el otro tiene que aprender. Yo trabajé, por ejemplo, en capacitación en la ley de contratos de trabajo para supervisores en una empresa. Lo hice en parte con instrucción programada y en partes no, incluyendo otros tipos de actividades. De todas formas hay cosas que se pueden enseñar, que son así y que se pueden enseñar así; no la **interpretación del mundo**, eso yo no lo enseñaría de esta manera; pero hay algunas cosas que sí.

E: Vos mencionas en algún momento, la construcción de una Didáctica Erudita, a ver si podemos asociar esto que estamos hablando. Es decir, en incorporar alguno de estos aportes en la construcción de una suerte de teoría más bien ecléctica.

C: Una didáctica erudita no necesariamente es ecléctica. Lo que trato de hacer al diferenciar la didáctica pseudo-erudita de la erudita es diferenciar aquello que la gente cree entender porque su sentido común le dice que eso debe ser así; o el sustituir una moda por otra moda. Ayer, tuve dos clases, una en la mañana y otra a la noche. En la clase de la mañana en cierta Universidad, una profesora me dice "Dígame ¿por qué, en tantas universidades del mundo se usa la taxonomía de Bloom y en la Argentina es mala palabra, yo no lo puedo entender..?"

En Pedagogía cuando cambian las modas es porque su adopción ha sido superficial. La didáctica pseudo-erudita es esa didáctica que cambia con las modas, cambia por el título. Cuando esa profesora me pregunta "¿y por qué?", debo decir que es cierto, que en muchísimas universidades, y de muy alto nivel, se sigue usando la *Taxonomía de Bloom*. Bloom (que fue mi profesor alguna vez), dice que él quiere promover el desarrollo de actividades cognitivas de nivel superior y para eso la taxonomía le sirve, para impulsar a los profesores a que no se queden siempre en los niveles más bajos. Y entonces, lo que él hace es una clasificación de objetivos de la educación de tal manera que cada nivel incluye el anterior, pero implica que

hay que hacer un avance, pero además buscando que todos usen las palabras con el mismo significado.

Si se sigue la historia a Bloom, hay que referirse a un autor de teoría del curriculum que escribió un libro que se llama *El Curriculum* en 1918, Franklin Bobbit; tenía una base conductista clara. Él fue el profesor de Ralph Tyler. Ralph Tyler fue profesor de Benjamin Bloom, con lo cual parecería que ahí hay una raíz conductista. Pero si se observa bien, Bloom fue un psicólogo experimental que trabajó mucho en el campo de la educación y con mucha seriedad y yo lo recuerdo en clase cuando él decía "A ver, cómo era la *Taxonomía* ¿alguien tiene el libro?" Y después yo veía acá en la Argentina cómo en los exámenes, si un alumno no recordaba la *Taxonomía* de memoria lo aplazaban. El problema surge cuando se toma dogmáticamente una teoría.

E: Sin saber de qué se trata...

C: Claro! Así es cómo pasa, por ejemplo, con el constructivismo... pasaron todos de ser Piagetianos a ser partidarios de la Didáctica Crítica y, de este modo, van pasando de una a otra... La segunda anécdota, qué me pasó a la noche... A la noche estuve en una clase con profesores, estaba hablando de las teorías acerca de la inteligencia, si se nace con una cuota fija de inteligencia o la inteligencia es algo que en ambiente favorable y bajo las condiciones necesarias se puede desarrollar prácticamente sin límites.

Yo estoy diciendo eso y una de las profesoras me dice: "... Pero en la teoría de las inteligencias múltiples..." Cómo si uno dijera, la teoría de las inteligencias múltiples dice que uno nace con una inteligencia y esa es la que puede desarrollar. Y no es lo que dice esa Teoría. Entonces ese es otro ejemplo de didáctica semi-erudita.

E: Es decir que la profesora leyó solo parte del texto y supuso el resto.

C: No, ella leyó el título, nada más. Encontramos muchos ejemplos así, y las palabras, los llamados lemas pedagógicos, que estudiaron muy bien los filósofos analíticos... que se dedicaron a estudiar el lenguaje informal en la educación. Eso es absolutamente interesante porque lo que ellos demuestran es que las palabras se usan como etiquetas, pero que no tienen un significado claro. Un trabajo, por ejemplo, es el de Paul Komisar, que es un análisis del uso de la palabra "necesidad" en el discurso de la educación. La palabra necesidad tiene todo tipo de usos, se dice, "...el curriculum debe estar basado en las necesidades del niño". ¿De qué necesidades se habla? ¿de las de ahora? ¿de las futuras? ¿de las que elijo yo? ¿de las que él alumno es consciente? ¿lo necesita porque lo tiene y conviene que lo conserve? ¿lo necesita porque no lo tiene? ¿con el simple uso de la palabra necesidad se dice mucho o se pueden interpretar las necesidades de modos muy diferentes...! En el discurso pedagógico encontramos muchas expresiones de ese estilo. Y en

las Ciencias Sociales, ...reconozcamos, que es una marca también del discurso de las Ciencias Sociales.

E: Volviendo al inicio de la conversación y teniendo en cuenta el recorrido que nos propones, queda resaltada la dificultad de poder pensar en términos de una didáctica universal pero también queda claro que no habría posibilidad de pensar tampoco la didáctica específica en términos autónomos.

C: Yo reconstruyo una historia. La diferencia que hace Dévelay, corresponde a la ciencia actual y muy reciente. Si analizo la historia de la didáctica, digo de la Didáctica General que algunos representantes hicieron una producción pretendiendo que fuera una didáctica universal y formal, es decir, para todos. Obviamente Dewey no piensa igual que Skinner pero se proponen lo mismo ¿Cuál puede ser el mejor método para enseñar?

Yo estoy más de acuerdo con Dewey que con Skinner, entonces si tomo alguna matriz siempre va a ser esa. Pero de todas maneras lo que discuto es que pueda haber un método universal/formal. Digamos, yo me puedo colocar en esa otra posición. Que también es una postura de la Didáctica General.

Simultáneamente, hubo gente que tenía que enseñar diversas cuestiones, temas, disciplinas, y que se encuentra con una dificultad que achaco a los pedagogos. Los pedagogos no podían hablar demasiado acerca de cómo enseñar las ciencias, las ciencias naturales, por ejemplo; de cómo enseñar

la matemática, porque no sabían matemática, y porque no se pusieron a estudiar. Es decir que mucho de la producción que se hace en didácticas específicas de las disciplinas se debe a que, como decía Snow, desde las ciencias duras se puede cruzar el puente fácilmente a una didáctica, en tanto la didáctica es una ciencia social. Pero el camino inverso, el de los pedagogos hacia las ciencias duras, es mucho más costoso, con lo cual le dejan el campo a los especialistas en la disciplina. Siendo así aparecen y se van desarrollando didácticas de las disciplinas, las que ya hallábamos en Comenio, sobre todo por la gente que está interesada en la enseñanza de la disciplina, que sabe la disciplina y que en la investigación se dedica a ese campo del conocimiento

En las universidades, mucho conocimiento es producto de la investigación, pero hay otros factores dentro del sistema, que son las editoriales. Hay un caso que es paradigmático que es la enseñanza del inglés, el inglés como segunda lengua. A mi juicio es la disciplina más enseñada en el mundo, no hay nada que se enseñe tanto, de la misma manera, con los mismos libros, como el Inglés; ustedes piensen en los ciento de millones de personas que están estudiando inglés, usando materiales, porque el inglés no se enseña solamente con el pizarrón. El inglés se enseña con libros, entonces las editoriales son las que producen estos libros y estamos hablando de millones y millones de libros que, por otra parte, igual que las modas tienen que cambiar. Hay una

investigación que procura que cada vez se enseñe mejor, también hay una investigación que procura que los libros sean sustituidos por otros libros El tema del inglés como segunda lengua se convirtió en una de las especialidades más típicas de la didáctica específica de la disciplina, pero ni ellos se preocuparon en saber sobre la Didáctica General ni la Didáctica pudo acceder a lo específico de esa didáctica específica. Creo que fue la más independiente de las didácticas de la disciplina, basada en los estudios de lingüística.

E: ¿Qué ocurrió con las otras disciplinas? ¿Cómo surgieron otras didácticas específicas?

C: Una parte de la historia que reconstruí se centra en la Didáctica General, la segunda parte se centra en la didáctica de las disciplinas desarrolladas por especialistas de las disciplinas con investigaciones en las universidades. Un caso que recuerdo es el de un didacta de la Matemática, canadiense. Decía “Yo pertenecía a la Facultad de Matemática y allí **me miraban mal porque yo me dedicaba a cuestiones de la enseñanza y no a la matemática**, entonces era considerado de segunda clase; entonces me pasaron a la escuela de educación y allí **soy un bicho raro y me miran mal porque yo soy el matemático y no entiendo de cuestiones de educación**”.

E: Podemos reconocer que en las universidades argentinas también hay falta de integración entre el campo disciplinar y el campo de la enseñanza, ¿estarías de acuerdo?

C: Para el especialista en la disciplina, el que se dedica a la enseñanza es una segunda voz, así se los ve dentro de las facultades, dentro de la comunidad académica y estoy lejos de justificarlo, al contrario. Recuerdo una persona que me merece respeto, era muy buen químico con muy buena formación y muy buena historia académica y me contó en un momento que “Decidí que esto de publicar *papers* no era para mí y que mi vida iba a consistir en ir acumulando *papers* a lo largo de los años, entonces quise dedicarme a una cosa seria. Me dediqué a la enseñanza de la química”. Abandonó su cargo universitario de químico en el Departamento de Química. ¿Cómo lo habrán visto sus colegas? ¿Se perdió para la química?

E: ¿Será posible no abandonar la disciplina y a la vez dedicarse a la didáctica de la disciplina?

C: Hay algunos profesores e investigadores que logran hacer una combinación de las dos cosas, algunos incluso son respetados en su producción disciplinaria y simultáneamente son reconocidos por sus investigaciones en el campo de la enseñanza. Es decir que, a mi juicio, esta situación de las didácticas específicas, en buena medida

tiene que ver con un abandono por parte de los pedagogos que se va convirtiendo en rechazo.

La tercera parte de la historia es lo que ocurre en los países anglosajones específicamente. En Estados Unidos, el conductismo tiene una importancia muy grande en el enfoque acerca de cómo abordar la enseñanza, porque lo que ellos sostienen se refiere a la enseñanza en la aplicación de las ideas de la Psicología. Si Herbart había dicho que la Pedagogía tiene dos bases, una es la Ética y la otra la Psicología, los conductistas se apoyan en la Psicología. Cuando Robert Mager dice que su libro trata sobre **cómo escribir objetivos para la educación y no se propone decir cuáles deben ser porque ese no es un libro de Filosofía de la educación**, es un conductista quien está hablando y que dice yo me ocupo de la forma, de los fines se ocupan los filósofos, yo digo cómo hacer, cuáles deben ser los procedimientos.

E: ¿Qué recuperas de la impronta conductista?

C: El conductismo hace, a mi juicio, un esfuerzo extraordinario tratando de convertir la Psicología en una Psicología científica al modo de las Ciencias Naturales. ¡Es un error!, pero que lo hace con esfuerzo y rigor, dado que se convierten en experimentadores excelentes y rigurosos, significa que ellos obtienen muchos resultados que se pueden llevar a la práctica. Lean los libros de Psicología educacional y siempre tienen capítulos adicionales sobre **cómo**

enseñar. No es que investigan cómo aprende la gente y se olvidan, ellos son todos profesores. Se interesan en enseñar bien, en cómo evaluar con justicia. Entonces lo que para nosotros se llama didáctica para ellos no existe como disciplina. La palabra *didáctica* existe en inglés, pero tiene otro significado, tiene un significado peyorativo. Una clase didáctica es una clase magistral, es una clase frontal en la que el alumno escucha lo que el profesor dice o también se usa como ese exceso de didactismo, como quien enseña de una manera tonta. Es decir que la palabra existe pero no significa lo mismo que para nosotros, por lo tanto, no está vista como teoría de la enseñanza. Lo que importa como resultado de lo que hacen los conductistas, es que lo que la tradición de la Europa occidental y que nosotros recibimos, que es que existe una disciplina que se llama Didáctica y se ocupa de la enseñanza, para ellos desaparece, es una psicología educacional aplicada.

Ocurre, entonces, que con esa tendencia tan fuerte que hay en el desarrollo científico en cuanto a la especialización, ellos se van especializando en un tema, por ejemplo algunos trabajan estrategias de enseñanza y a veces solamente con una estrategia, o con el tema de la evaluación. La evaluación para un conductista es un tema prioritario, les interesa que las evaluaciones para los alumnos sean justas, y demuestran experimentalmente que no lo son; asocian a franceses y belgas que también demuestran que no son justas. Tratan de superar esa situación, pero también les interesa

la evaluación porque si para ellos el aprendizaje es la manera en **cómo se forma la conducta del hombre**, y son deterministas, son ambientalistas, son positivistas, por lo tanto, estudiar el aprendizaje es estudiar cómo se forma la gente, estudiar la conducta como objeto de conocimiento. Pero si ellos dicen que alguien aprendió tiene que demostrarlo. ¿Cómo demostrar que aprendió? Hay que evaluar. Una evaluación que sea seria, rigurosa, confiable, justificable, que no sea caprichosa es indispensable para que el trabajo que los conductistas hacen sea científico, si no jamás podrían demostrar que en x condiciones alguien aprendió o no aprendió. Instauran una cosa que es interesantísima en la época y es que experimentan con animales para saber cómo aprende el hombre. ¿Por qué? Porque son evolucionistas, y por ser evolucionistas imaginen el rechazo que generaban y que generan todavía hoy en ambientes que rechazan las teorías evolucionistas. El curriculum de Ciencias Sociales de Bruner fracasó porque era evolucionista. Que ellos experimentaran con animales, con ratas en un laberinto en esa época y en ese ambiente... ¿a quién se le ocurría inferir algo acerca del aprendizaje de los hombres? Pavlov lo había hecho. Ellos siguen esa misma línea, pero lo hacen en un país sumamente reactivo y conservador y los conductistas representaban el progresismo total, materialistas, ambientalistas, deterministas, evolucionistas. Entonces en ese proceso que ellos van haciendo, se van especializando en temas y como suele ocurrir en ese tipo de ambientes científicos, la especialización es

prácticamente obligada y se empiezan a especializar en temas que estaban incluidos en lo que nosotros llamamos Didáctica General: las estrategias de enseñanza, la evaluación y el curriculum. Pero lo que ellos no ven es que todo esto conforma un mismo paquete, una teoría, esa teoría general, esa disciplina que se perdió. De esta manera cada uno de los temas se convierte en algo así como una disciplina, con especialistas, revistas propias, investigaciones propias y a la vez se van desgranando en mesoteorías y microteorías porque cada uno que lo piensa inventa su teoría.

E: Ante la situación de diversificación y especialización que planteás se hace aún más difícil visualizar claramente los puntos de contacto entre Didáctica General y Didácticas Específicas.

C: Es muy complejo, hoy tenemos a los Didactas generales, representados por los que seguimos sosteniendo que la Didáctica General existe, más los didactas alemanes, más los didactas escandinavos, que dicen que la Didáctica general existe. Es curioso, se están traduciendo los libros de Didáctica general al inglés, en Inglaterra y en alguna bibliografía empieza a aparecer la didáctica.

Ellos discuten qué son las didácticas específicas y cuál es la relación entre la Didáctica General y las específicas. Yo creo que las didácticas específicas existen pero no es que yo ponga en la Didáctica General todo lo que hay de común en las Didácticas específicas.

Si avanzo a la cuarta parte del tratamiento del tema, debemos reconocer que lo que se lleva a la práctica es el conjunto de las didácticas específicas, y si queremos generar nuevo conocimiento entonces necesitamos también de la práctica, pero en la práctica yo no aplico la didáctica general, en la práctica yo aplico un conjunto de actividades específicas en situaciones específicas.

E: ¿Cómo lees lo que está ocurriendo hoy con respecto al aporte de la Didáctica General?

C: La Didáctica General es insustituible en el tratamiento de algunos temas. Uno que es un tema particularmente complicado, es el tema del curriculum. Visto únicamente por las didácticas específicas, el tema resulta destrozado, porque no podemos pensar un programa de formación producto de los aportes de didactas de las disciplinas, dado que cada uno veía un pedacito y no ve la totalidad. Entonces, esa fragmentación producida por las didácticas de las disciplinas sería grave y tendría consecuencias graves.

Es una cuestión de diálogo. Así como los didactas de las disciplinas están en la realidad cotidiana, los didactas generales están más en contacto con la psicología y con todo lo que se sabe hoy acerca del aprendizaje, esto no se puede ignorar. Lo que hemos encontrado muchas veces en las didácticas de las disciplinas es que están basadas en ideas o teorías que ya han sido superadas en la psicología del aprendizaje, y esto resulta de que no son su especialidad, aunque también hay quienes hacen aportes muy interesantes.

E: Teniendo en cuenta que muchos incursionan en temas de enseñanza de las disciplinas sin formación en didáctica, ¿cómo evitar errores o incurrir en enfoques desechados o superados?

C: Hay que trabajar en conjunto. Entre los grandes nombres de la teoría del curriculum está Philip Jackson quien decía que hay tres biblias en el curriculum. Una es la de Franklin Bobbit en 1918, otra es la de Ralph Tyler de 1949 y la tercera es de Joseph Schwab. Schwab era investigador en Biología. Había hecho ya algún ensayo sobre temas de enseñanza, pero cuando a él lo convocaron, fue cuando los rusos habían lanzado el primer Sputnik en 1957, cuando los norteamericanos pensaban que estaban perdiendo la guerra del espacio. Es el momento en que dicen hay que volver a enseñar el esfuerzo, hay que volver a las disciplinas en serio, qué tanto interés por juegos y por Dewey en las escuelas; lo que hay que hacer es llamar a los especialistas en las disciplinas. Lo llaman a Schwab para que haga el curriculum de Biología y lo llaman a Bruner para que haga el curriculum de Ciencias Sociales. Pero Bruner no se había dedicado a la educación, se dedica a Psicología social porque en la segunda guerra lo atraen para que trabaje en la contrapropaganda nazi, entonces él se empieza a interesar en cuestiones de psicología social. Cuando lo llaman para temas de educación comienza a interesarse por la educación. Tanto Schwab como Bruner quedaron trabajando sobre temas de educación. Es decir que se encontraron entre

los investigadores en disciplinas que comenzaron a hacer Didáctica General.

Puedo dar ejemplos más recientes, los temas de evaluación formativa, que son generales no están destinados a una materia u otras, los hallazgos atraviesan toda la enseñanza. Unos de los autores más interesantes en este terreno son Paul Black, especialista de las Ciencias Naturales, director de la enseñanza de la Física en un famoso proyecto de Oxford y el otro es Dylan William, profesor en el campo de la Matemática que se han ocupado en las dos últimas décadas de la evaluación en general. Es decir, que los temas generales también han atraído a gente de las disciplinas que son conscientes de que lo que ellos están investigando es interesante que lo escuchen, que lo usen profesores de otras disciplinas.

Entonces están los especialistas de las disciplinas que se dedican a su didáctica; están los especialistas en disciplinas que se dedican a la Didáctica general; están los pedagogos que se dedican a temas de la Didáctica General y nunca cruzan al campo de las Didácticas específicas y están los que no creen que existe la Didáctica.

E: ¿Cómo han impactado estos disensos y discusiones en la teoría del curriculum?

C: El curriculum es un caso particular porque cuando entran en crisis las macroteorías sociológicas, hay sociólogos que empiezan a mirar a la escuela y al curriculum escolar, que terminan siendo objeto de estudio de los sociólogos y después de los

antropólogos: Nos empezamos a preguntar **quién** es el dueño del currículum. En realidad son todos. Hoy un didacta tiene que saber **qué** dice un sociólogo de la educación acerca del currículum escolar y los sociólogos tienen que saber **qué** dicen los didactas.

No es que haya una didáctica general y de ella derivan las didácticas específicas. Más vale que todos se escuchen. El didacta general tiene que escuchar a las didácticas específicas porque las precisa para poder explicar las situaciones específicas. Por ejemplo, yo tengo recopiladas ilustraciones para clase que son muy claras, de la didáctica de las matemáticas o de las ciencias naturales y no hace mucho tiempo cuando las usé me dijo una profesora “usted es de Matemáticas, qué lástima”. No puedo entender que si uno en clase da ejemplos de materias que no son de su área propia, no les interese o consideren que no tienen que ver con ellos.

E: El ejemplo que traes nos hace pensar en la formación de los futuros profesores ¿Cómo equilibrar o decidir ante la especialización de las investigaciones y la necesidad de integración de conocimientos?

C: Es indispensable que los estudiantes tengan una sólida formación general, no solamente el profesor, sino también el ingeniero, el médico, todos tienen que tener esa formación. Un profesor no puede saber **sólo** su disciplina ni solamente la didáctica de su disciplina como perteneciente

a una subcultura. ¿Y luego, los chicos en la escuela? Atraviesan doce o trece subculturas por semana, ¿quién soporta esto?

E: A lo que sumamos estilos diferentes de profesores lo que multiplica aún más el problema.

C: Schwab, en su primer artículo sobre currículum, decía que un currículum debe ser hecho por especialistas en las disciplinas con especialistas en currículum y el apoyo de maestros. En el último artículo que escribe en la década del 90 afirmó que el currículum debía ser escrito por los maestros con apoyo de los especialistas en las disciplinas y en currículum. Él siempre fue autor de frases. Una frase famosa fue la siguiente: “pretender que desde un centro nacional se haga un currículum **y se envíe a las escuelas para que se lleve a la práctica sería como pretender que Lenin hiciera la revolución rusa por teléfono**”.

En realidad la preocupación hoy es qué se puede decir, cómo decirlo, quien lo debe decir para que ese programa se lleve a la práctica. Luego de tantas reformas educativas el tema es por qué fracasan. Eso está siendo estudiado. Pero otras tuvieron éxito, como en el caso tan reconocido de Finlandia, la cuestión es creer en lo que se está haciendo, hacerlo en serio y proponerse metas alcanzables.-

E: ¡Muchas gracias!

Notas

¹ La entrevista se realizó en la ciudad de Mar del Plata el día 23 de agosto de 2012.

² Profesora en Historia. Doctora en Pedagogía. Docente e Investigadora del Departamento de Historia. Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) de la mencionada universidad.

³ Profesor en Historia. Forma parte del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.