



Reflexiones en torno a la concepción de “buena enseñanza” a partir de las ideas filosóficas de John Dewey

Fecha de recepción:
15/02/2018

Fecha de aceptación:
27/07/2018

Palabras clave:

enseñanza,
filosofía de la
educación,
normatividad,
buena
enseñanza, fines
de la educación

Keywords:

*teaching,
educational
philosophy,
normativeness,
good teaching,
purposes of
education*

Reflections on the conception of “good teaching” from the philosophical ideas of John Dewey

Sofía Picco

Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad Nacional de La Plata, Argentina
sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

El artículo pretende una reflexión sobre la enseñanza desde la perspectiva de la filosofía de la educación propuesta por John Dewey. Específicamente, interesa recuperar aquellos planteos deweyanos acerca de los fines de la educación, su naturaleza y los criterios utilizados para la identificación de los buenos fines, para con ellos reflexionar en torno a la idea de “buenas prácticas de enseñanza” que postula la dimensión normativa de la Didáctica.

Se considera valioso este ejercicio analítico de profundizar en categorías y temas que la filosofía ha desarrollado, en este caso en el pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, para luego volver a pensar cuestiones que hacen específicamente a la actualidad de la dimensión normativa de la Didáctica que se expresa –entre otras múltiples aristas– a partir de la definición de “buenas prácticas de enseñanza”.



The article pretends a reflection on teaching from the perspective of the philosophy of education proposed by John Dewey. Specifically, it is interesting to recover those Deweyan statements about the aims of education, its nature and the criteria used for the identification of good purposes, to reflect on the idea of “good teaching practices” that the normative dimension postulates of the Didactics. This analytical exercise is considered valuable to delve into categories and themes that philosophy has developed, in this case in the philosophical and pedagogical thought of John Dewey, to then rethink issues that specifically make the current normative dimension of Didactics expresses –among other multiple edges– from the definition of “good teaching practices”.

La relación de reciprocidad entre los fines y los medios en Dewey

El análisis de la relación entre los fines de la educación y aquellos medios considerados posibles y más adecuados para alcanzarlos está presente en muchos escritos pedagógicos. Ha sido una preocupación que ha orientado muchas investigaciones que han querido identificar aquellos medios o estrategias de enseñanza que pudieran resultar más eficientes para alcanzar los resultados de aprendizaje que se pretendían. El enfoque de la efectividad de la enseñanza o también conocido como modelo de proceso-producto es uno de los principales programas de investigación sobre la enseñanza que se ha desarrollado en la última mitad del siglo XX y puede tomarse como un ejemplo de este planteo.

Se abren en contraposición numerosas críticas a esta perspectiva, difíciles de resumir de manera rigurosa. No obstante, podemos decir que estas críticas intentan visibilizar y realzar aristas sustantivas de la complejidad de las prácticas de enseñanza que escapan a la lógica racional

del cálculo entre los fines y los medios.

Dando un paso más y siguiendo el “movimiento tripartito de cancelar, conservar y elevar el pensamiento” (resignificando el planteo de Jackson, 2015, p.61), podemos visualizar intentos de superación dialéctica de estas posiciones. A los fines de este trabajo, consideramos que Feldman (2010) nos ayuda a seguir pensando cuando recupera la intencionalidad propia de la enseñanza y se pregunta cuál es el problema con la eficacia. “Actuar educativamente con eficacia quiere decir encarar acciones capaces de lograr lo que queremos con ella” (Feldman, 2010, pp.64-65). El autor retoma el planteo de Dewey para encontrar un sentido no tecnicista, no eficientista, a la relación necesaria entre los fines y los medios en la enseñanza.

En este escrito nos proponemos retomar y profundizar este camino. Sabemos que en los planteos deweyanos hay argumentos para problematizar la construcción de buenos fines para la educación en abierta discusión con posturas que pretenden imponer fines externos y extraños a las prácticas de enseñanza, reservando para este último ámbito la consecución de los mejores medios para alcanzarlos, es decir, un espacio de aplicación.

En *Democracia y educación* escrito en 1916, Dewey destina un capítulo a “Los fines de la educación”. En el primer apartado aborda la “naturaleza de los fines” donde diferencia los resultados de los fines y considera a éstos inherentes a las actividades, no dados, impuestos desde afuera o producto de acciones carentes de intención.

Para Dewey, “un fin implica una actividad ordenada” (1967, p.113), es decir, en la que hay una continuidad intrínseca en la realización del trabajo, un orden dado en el desarrollo progresivo –en tiempo y espacio– de la actividad de manera tal que “el fin significa previsión anticipada de la terminación posible” (Dewey, 1967, p.114).

Poder prever la terminación de la actividad, poder tener a la vista el fin que se desea alcanzar, influye en las decisiones que se toman en el proceso para su concreción. “Un propósito es la vista de un fin. Esto es, supone la previsión de las consecuencias que nacerán de actuar sobre el impulso. La previsión de las consecuencias supone la operación de la

inteligencia” (Dewey, 1960, p.86).

Para Dewey, esta previsión actúa de tres maneras: en primer lugar, permite observar las condiciones presentes de la actividad para ver cuáles son los medios disponibles y cuáles los obstáculos que se presentan para alcanzar los fines. En segundo lugar, sugiere una selección, organización y orden más adecuados en el uso de los medios. Por último, facilita la consideración de planes alternativos de acción y evaluación para ver su conveniencia.

La previsión de las consecuencias posibles de nuestras acciones permite “referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes. Y estos rasgos son los que se entienden por tener un fin o un propósito” (Dewey, 1967, p.115). Esta reciprocidad permanente entre el proceso y las consecuencias que se desean alcanzar permite enriquecer la concepción que sustentamos de enseñanza en tanto acción intencional que persigue la producción del aprendizaje. Si bien, como explica Fenstermacher (1989), la enseñanza no se define por el logro o no del aprendizaje, sino por la intención de provocarlo, lo cierto es que enseñamos para que alguien aprenda. La relación entre la enseñanza y el aprendizaje es ontológica, no causal (como desarrollamos con más detalle más adelante).

Continúa Dewey su capítulo en *Democracia y educación* con un apartado sobre “Los criterios de los buenos fines”. Identifica y explica tres criterios relevantes para la reflexión que pretendemos sostener en este trabajo.

En primer término, “el fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes” (Dewey, 1967, p.116). En consonancia con lo planteado precedentemente, en la explicación de este criterio encontramos elementos para profundizar la discusión con la perspectiva técnica en el marco de la enseñanza y del *currículum* (Kemmis, 1993; Grundy, 1994) o con la perspectiva teórica en el campo del *currículum* (Schwab, 1974). Dewey desaprueba en este punto los fines impuestos externamente en tanto anulan la inteligencia al ser aplicados por alguna autoridad ajena a la práctica y los involucrados en la situación –que en este caso son los docentes– quedan librados a una elección mecánica de los mejores

medios para alcanzar esos fines asignados.

Entonces, un buen fin para la enseñanza debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Para Dewey, tal como explica Mattarollo (2017), la genuina valoración tiene como punto de partida la identificación de una situación visualizada como problema, carencia, necesidad o conflicto. Esta identificación permite configurar fines que estén en consonancia con las condiciones reales de las prácticas. Para Schwab (1974), un teórico del *currículum* pero, como le reconoce Kemmis (1993), filosóficamente informado, surgen de la misma manera los problemas de los que se tiene que ocupar el *currículum* dado que es en sí un problema práctico, no teórico y no resoluble a partir de la derivación de postulados teóricos hacia la práctica¹.

Con respecto al segundo criterio para la identificación de los buenos fines, Dewey también discute con la postura externalista que impone fines alejados de las condiciones de la práctica. Cuando el fin es impuesto desde afuera, es rígido y las acciones que se van realizando no lo modifican. El fracaso en el alcance del fin se atribuye a “las malas condiciones existentes, no al hecho de que el fin no sea razonable en tales circunstancias” (Dewey, 1967, p.117). Estos planteos nos permiten volver la mirada sobre la educación especialmente cuando se cuestiona con escaso fundamento a los docentes, a los estudiantes y/o a las escuelas sin poner en tela de juicio los fines que se les exigen alcanzar.

“El valor de un fin legítimo, por el contrario, se halla en el hecho de que podemos emplearlo para cambiar las condiciones [...] Un buen fin contempla el estado actual de experiencia de los alumnos, y formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen. El fin, en suma, es experimental y de aquí que se desarrolle constantemente a medida que se prueba en la acción” (Dewey, 1967, p.117).

En relación con el criterio enunciado anteriormente, podríamos decir que el fin debe ser una consecuencia previsible de las condiciones existentes pero, además, la alteración de las condiciones existentes, producto

de la acción, influye en la modificación de los fines. Los fines que persigue la enseñanza, desde esta perspectiva, se podrían ir adecuando a las condiciones de la práctica. Lo que fue fin en un momento, puede convertirse luego en medio para alcanzar otros fines.

“Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá la actividad tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad y tiende a reducirla a una faena de la que nos libraríamos si pudiéramos” (Dewey, 1967, p.118).

El tercer criterio relativo a la identificación de los buenos fines es aquel más explorado por Feldman (2010), a quien ya referenciamos, cuando defiende la importancia de la utilización de los objetivos para la programación de la enseñanza y el *curriculum* a partir de la idea de “fin a la vista” que formula Dewey. En el ámbito educativo, la utilización de objetivos ha sido ampliamente criticada por diferentes autores y por diversos motivos. No obstante, Feldman recupera la intencionalidad que caracteriza a la enseñanza porque ésta no se define por el logro del aprendizaje, por el éxito, sino por el intento de lograrlo (Fenstermacher, 1989). En este sentido, actuar con eficacia en este terreno significa generar condiciones que sean capaces de provocar el aprendizaje.

Si la enseñanza se propone el logro del aprendizaje, se vuelve necesario contar con información que nos permita saber si se ha logrado o no el fin, entonces, los objetivos resultan útiles en este sentido. De esta manera, Feldman (2010) apela a la expresión popular “no tirar al bebé con el agua sucia de la bañera”, para no descartar la perspectiva técnica en su conjunto sino, en un ejercicio de síntesis dialéctica –nos arriesgamos a decir– recuperar sus puntos fuertes.

Los vínculos positivos que los objetivos evidencian con la evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza y con la regulación de las prácticas, así como, la concepción deweyana de “fin a la vista”,

constituyen aspectos fuertes de ese trabajo de Feldman (2010) que nos ayudan a pensar de una manera renovada en la importancia de los objetivos para la enseñanza y desde una perspectiva no tecnológica (Picco, 2017).

Dewey lo explica de la siguiente manera:

El fin debe representar siempre una liberación de actividades. La frase *fin a la vista* es sugestiva porque pone ante el espíritu la terminación o conclusión de algún proceso. El único modo por el cual podemos definir una actividad es colocando ante nosotros los objetos en que termina, como lo es el blanco en los ejercicios de tiro. Pero debemos recordar que el *objeto* es solo una marca o señal por la cual el espíritu especifica la *actividad* que se desea realizar. Hablando estrictamente, no es el blanco sino *dar* en el blanco el fin a la vista” (Dewey, 1967, p.117. La cursiva figura en la edición consultada).

El fin es hacer algo con la cosa, no la cosa aisladamente. El objeto no es sino una fase del fin activo: continuar la actividad con éxito. Esto es lo que se entiende con la frase empleada antes de «actividad liberadora» (Dewey, 1967, p.118).

A continuación, Dewey discute nuevamente con la postura que promueve la imposición de fines desde fuera de la actividad ya que se conciben como algo rígido que se quiere alcanzar y poseer por el solo hecho de hacerlo. La actividad en este caso es un medio para alcanzar el fin.

A estas consideraciones acerca de los buenos fines, cabe agregar aquello que nos explica Mattarollo relativo a que esta idea de Dewey de “fin a la vista”, permite también evaluar al propio fin “como adecuado o inadecuado en función de su capacidad para guiar las acciones que subsanarán las carencias identificadas” (2017, p.5). Por un lado, encontramos una explicación para aquel postulado central de la perspectiva práctica en el campo de la Didáctica y del *Curriculum* relativo a que tanto los medios como los fines se ponen en discusión (cuestión sobre

la que volveremos). Además, vemos una articulación entre los fines y las acciones (a las que guían) tendientes a revertir un estado de situación valorado como insatisfactorio.

Por otro lado, Dewey llama la atención sobre los fines generales y últimos en tanto son también abstractos y alejados de las prácticas concretas. Por estos motivos, se puede caer en el peligro de dejar las prácticas de enseñanza como meros medios desconectados de los fines que se desean alcanzar.

Expresa Dewey que los fines generales o comprensivos no deben estar en competencia, sino que un número amplio de ellos puede ser perfectamente complementario y permitir la valoración de alternativas de acciones y de las condiciones presentes. Los fines generales “significan simplemente modos diferentes de contemplar la misma escena. No se puede ascender simultáneamente a diferentes montañas, pero las vistas que se obtienen cuando se asciende a montañas diferentes se completan unas a otras” (Dewey, 1967, p.122).

Estos fines permiten visualizar diferentes facetas de la acción y comprender de manera interconectada los fines más inmediatos y concretos. En otros términos, los fines generales o abstractos permiten “arrojar luz” (parafraseando a Dewey, 1967, p.122) sobre las prácticas de enseñanza más específicas que llevan a cabo día a día los docentes. “El fin educativo en Dewey es experimental e instrumental. [...] debe ser probado en la práctica. Esto explica que no haya propuesto sino fines muy generales y formales” (Nassif, 1980, p.224).

En *La educación de hoy*, Dewey plantea que la finalidad de la educación ha sido y es siempre la misma: “dar a los jóvenes las cosas que necesitan con el fin de desarrollarles de un modo ordenado, sistemático como miembros de la sociedad” (1951, p.143). No obstante, esta finalidad se concreta de maneras muy diferentes en cada sociedad y en cada momento histórico. “Toda educación es, en sus formas y sus métodos, una consecuencia de las necesidades de la sociedad en que existe” (1951, p.144). Este análisis es profundizado por Dewey en la contraposición entre las escuelas progresistas y tradicionales como modalidades alternativas de alcanzar los fines de la educación.

Tener esos fines generales a la vista permite no perderse en la singularidad de la práctica ni dejar librada la misma a la intuición del docente que enseña. Los fines generales ayudan a interconectar una práctica de enseñanza concreta con las finalidades últimas y más amplias que se persiguen aun cuando se lo haga por diferentes caminos y siguiendo distintos métodos.

El análisis desarrollado hasta el momento en base a la filosofía de la educación propuesta por Dewey y específicamente la relación entre los fines y los medios en las prácticas, nos permite en los próximos apartados profundizar en dos líneas reflexión en el campo de la Didáctica que conducen a enriquecer la concepción de “buena enseñanza”. La primera refiere a la dimensión normativa que acompaña a esta disciplina desde sus primeros pasos y que da cuenta de una manera particular de entender el vínculo que sostenemos necesario entre la Didáctica y sus intenciones de orientar las prácticas de enseñanza.

En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña (Davini, 1996, p.51).

La segunda línea de análisis que proponemos para este artículo, parte del postulado de Camilloni (2007a) relativo a que la Didáctica es una disciplina necesaria, entre otras cuestiones, porque reflexiona críticamente sobre los fines y los medios de la enseñanza. Este ejercicio permanente que vuelve a la Didáctica necesaria en la actualidad también se sustenta en aquella idea de “buena enseñanza” que se busca concretar.

Didáctica: conocimiento, valores, normas y prácticas

En 1978, Gimeno Sacristán publica “Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación” y explica la constitución epistemológica de este campo disciplinar. Este trabajo es retomado en 1996 por Davini para caracterizar de una manera similar a la Didáctica. La autora también incluye en el análisis aquellas huidas megateóricas y diafragmáticas para el campo didáctico que previamente Schwab (1974) había indicado para el moribundo *curriculum*.

La explicación, la norma y la utopía se encuentran mutuamente imbricadas en la Didáctica y en la Pedagogía. Se trata de una articulación entre componentes sólo separables a los fines analíticos y es indispensable para la conformación de las disciplinas, la producción de conocimiento y la intervención en las prácticas educativas².

El “deslizamiento normativo” (Feldman, 2010, p.113) que supone la derivación de cursos de acción a partir del conocimiento científico disponible en un determinado momento histórico, es un aspecto de la prescripción aislada de los valores criticado por diversos autores como Gimeno Sacristán (1978), Contreras Domingo (1990) y Silber (1997). Esta forma de entender lo prescriptivo conlleva la propagación de lo consuetudinariamente aceptado y, por tanto, tiende a un cierto carácter reproductor de la realidad social.

Los autores mencionados anteriormente enfatizan el vínculo indispensable que debiera darse entre la norma y los valores. La concreción de ciertos valores que se erigen como finalidades a alcanzar es la que permite potenciar la crítica y la creatividad en los sujetos, ya que busca construir un futuro desde el presente. La referencialidad a los valores es obligada en educación.

La Didáctica sólo puede analizarse en relación con los valores que se propone para la enseñanza y en qué medida su conocimiento científico y su vinculación con la práctica se alejan o se acercan de la concreción de dichos valores. Esta referencialidad a los valores y a la elaboración de propuestas de enseñanza consecuentes con ellos se opone a una normatividad tecnológica derivada exclusivamente del aspecto explicativo de la

disciplina (Contreras Domingo, 1990).

Se vuelve indispensable contar con un buen fin, como veíamos con Dewey (1967), que satisfaga los criterios de ser una consecuencia de las condiciones existentes, de ir ajustándose a medida que las acciones buscan darle concreción y estar a la vista para orientar las acciones y para evaluar su propia adecuación.

Estas cuestiones se refuerzan si recuperamos la concepción que sobre la educación expone Gimeno Sacristán cuando visibiliza su inconclusión propia. Se trata de un objeto abierto del que “iremos captando su esencia a medida que lo vamos persiguiendo con la práctica educativa, lo vamos interpretando al tiempo que se va condensando en el transcurso de una experiencia” (1978, p.159).

Con lo dicho precedentemente, se puede sostener que la Didáctica es una disciplina que posee una dimensión normativa que la constituye y la acompaña desde sus comienzos³, cuya profundización va de la mano de la oposición a la concepción positivista que separa hechos y valores, norma y acción. Ya en la *Didáctica Magna* Comenio postulaba una serie de máximas acerca de cómo llevar adelante el arte de enseñar en correspondencia con la naturaleza y la religión. Autores más actuales postulan una Didáctica que se propone ayudar a muchos docentes a enseñar (Feldman, 1999) a partir de la elaboración de ciertos criterios básicos de acción (Davini, 2008) que orienten la práctica pero que habiliten márgenes de resignificación en función de las particulares condiciones de la misma.

Davini (2008) analiza la conformación de una base normativa en la Didáctica y en ella incluyelos valores, como brújula que guía las prácticas de enseñanza; el acervo de conocimientos disponibles propios de la Didáctica o provenientes de otros dominios (“nada de lo humano parece serle ajeno”, dice Camilloni, 1996, p.38); y la sistematización de experiencias concretas, que sean significativas y que resulten valiosas para su propagación.

Para la autora, es una necesidad contar con “criterios básicos de acción didáctica que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (2008, p.57).

En este sentido, hablamos de una didáctica normativa como aquella que está asentada en un proyecto político-educativo, pretende la concreción de valores y aporta fundamentos para la acción. Los enunciados de este tipo de disciplina y su vinculación con la práctica se pautan de la siguiente manera: “la enseñanza debe buscar alcanzar determinadas finalidades; debe lograr tipos específicos de aprendizaje en los alumnos; debe transmitir ciertos contenidos; etc.”⁴ (Barco, 1989; Camilloni, 1997, citado en Cols, 2003;⁵ y Camilloni, 2007b).

Así entendida la Didáctica, según plantea Camilloni (2007b), se convierte en una disciplina que se propone ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Las normas que elabora respetan ciertos márgenes de autonomía, orientan pero no deciden por el docente. En todos los casos, éste es un profesional capacitado para la adecuación o resignificación de dicha normatividad a las particulares condiciones del grupo de alumnos, de la institución en la que se inscriben, así como del contexto social y cultural más amplio.

Por su parte, lo prescriptivo posee un carácter más específico y más cercano a la concreción eficiente de los fines propuestos. La didáctica preceptiva (Camilloni, 2007b) postula enunciados prácticos del tipo “si usted quiere alcanzar tal objetivo, realice tal acción”. Son reglas prácticas orientadas al logro eficaz de los objetivos.

Incorporando a la discriminación conceptual algunos elementos históricos, lo prescriptivo ha quedado más asociado a la expansión de un proyecto tecnológico. En este sentido, Davini (1996) plantea que la armonía entre la explicación, la normatividad y la utopía, tan propia de la Didáctica desde sus orígenes, comienza a romperse en la década del '60 bajo la hegemonía del tecnicismo.

Por su parte, Gallino (1995) plantea que las normas enunciadas de una manera general suelen confundirse con los valores porque los expresan más o menos implícitamente. Por ejemplo, puede sostenerse que una buena enseñanza debe recuperar y ampliar el universo cultural con el que los estudiantes llegan a la escuela, lo que está prescribiendo una acción moral vinculada al respeto por los sujetos y sus contextos pero también explícita hacia dónde debe avanzar la escuela. Pero de aquí se

desprenden otras normas más específicas que tienen relación directa con el tipo de acciones docentes particulares que se requiere llevar a la práctica para concretar aquellos valores.

Podríamos decir que estos planteos encuentran puntos de contacto con aquello ya analizado a propósito de la obra de Dewey, específicamente cuando recuperábamos el sentido de los fines generales o comprensivos. Los fines formulados de una manera general orientan complementariamente las acciones más concretas para su alcance. Las propuestas de los distintos autores aquí considerados, aun con inscripciones disciplinares e históricas diferentes, focalizan el análisis en el sentido normativo de los fines. Se destaca una relación de reciprocidad entre los medios y los fines, entre las condiciones presentes valoradas como insatisfactorias y un futuro posible que tiende a superarlas.

La Didáctica es, entonces, una disciplina volcada hacia el campo de la práctica. Busca colaborar con el docente en la resolución de los problemas cotidianos a los que lo enfrenta la enseñanza, persigue la elaboración de normas para orientar esta práctica social que es su objeto de estudio, pretende mejorar la calidad de la educación, etc. La Didáctica se propone la construcción de principios con cierto grado de generalidad, referidos a la buena enseñanza en articulación con interpretaciones sobre el trabajo del docente en el aula y la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza (Cols, 2003). “El problema ya no reside en enseñar o no hacerlo, sino en las «buenas» maneras de llevarlo a cabo o en las maneras adecuadas a nuestros valores educativos” (Feldman, 1999, p.18).

El sentido de “buena enseñanza” que introduce Fenstermacher (1989) y que luego es retomado por diferentes autores, refiere a la elaboración de una definición de enseñanza sobre cierto posicionamiento político-ideológico y teórico-epistemológico, se identifica así una buena práctica desde una perspectiva moral y otra epistemológica. En primer lugar, el autor se encarga de identificar claramente el concepto genérico de enseñanza y su vínculo ontológico (aunque no causal) con el aprendizaje. Recordamos que para Freud, la enseñanza, la política y el psicoanálisis son misiones imposibles (Zuberman, Pegoraro y Tagliaferro, 2013); Meirieu (1998) más recientemente ha insistido también en ese difícil equilibrio

entre el respeto y la fabricación del otro en la enseñanza.

Para Fenstermacher “el uso del adjetivo «buena» no es simplemente sinónimo de «con éxito»” (1989, p.158). A continuación agrega:

la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p.158).

De esta manera, podríamos decir que “la buena enseñanza” tiene en cuenta el logro del aprendizaje, es decir, el alcance de la intención que la mueve como acción humana (el *para qué enseñar*), proceso que también involucra y responsabiliza al estudiante. Conlleva además, por un lado, una evaluación del contenido (el *qué se enseña*) que se comparte en la relación que se entabla entre el sujeto que posee el conocimiento y aquel que en principio no lo posee pero que se espera que también lo haga al final del proceso y, por el otro, implica una valoración del propio proceso de enseñanza (el *cómo se enseña*). Estas consideraciones dan cuenta de la imbricación permanente de los fines y los medios en las prácticas de enseñanza y de cómo estas dimensiones son recuperadas por la Didáctica en tanto disciplina que se propone estudiar e intervenir en dichas prácticas.

Como se titula este apartado, son insoslayables en la Didáctica los vínculos entre conocimientos, valores, normas y prácticas.

Didáctica, buena enseñanza y sus relaciones con los fines de la educación

En el capítulo “Justificación de la Didáctica”, Camilloni (2007a)

reflexiona en torno a ocho supuestos que, según sostiene, permiten explicar por qué y para qué es necesaria la Didáctica en la actualidad. Dos de esos supuestos involucran específicamente la relación entre los fines y los medios, dimensiones que ya venimos profundizando a partir de los aportes de Dewey.

El primer supuesto que expone la autora apunta a posicionar la Didáctica en un lugar en el que le compete el análisis riguroso de los fines y de las modalidades de educación que se han propuesto para alcanzarlos a lo largo de la historia y en distintas sociedades. La autora sostiene que no todas las formas de educación son igualmente legítimas para el alcance de las finalidades. A la Didáctica le compete revisar dichas modalidades educativas en concordancia con el respeto que brinden a las libertades individuales y al despliegue de las disposiciones personales. Esto implica, desde su enunciación, la valoración de determinadas finalidades.

Una perspectiva eficientista a ultranza podría habilitar la convalidación de cualquier modalidad de educación siempre y cuando se alcancen las finalidades propuestas. Pero aun cuando esas finalidades puedan ser aceptadas y valoradas, no todas las modalidades de educación implementadas podrían ser igualmente legítimas. Desde esta perspectiva, entonces, a la Didáctica le incumbe una reflexión sobre las finalidades de la educación así como también de las diferentes propuestas educativas que se puedan diseñar y pretender implementar para alcanzar dichas finalidades. Podríamos decir que se trata de un ejercicio analítico similar al que realiza Dewey (1951) cuando compara las escuelas tradicionales y las progresistas, y se inclina a favor de estas últimas como modalidades educativas preferentes.

El cuestionamiento a la perspectiva técnica en el campo educativo tiene ya una larga trayectoria, así como en las Ciencias Sociales en su conjunto. La perspectiva teórica, como la denomina Schwab (1974), ha evidenciado muchos fracasos en materia educativa, tal es así que este autor le adjudica la responsabilidad por el estado moribundo del campo del *curriculum*. La excesiva confianza en la teoría, la adopción de teorías extrañas al campo educativo y la deducción desde ellas de objetivos y procedimientos para la enseñanza en el aula y en las escuelas (cuestiones

que también criticamos líneas más arriba al defender la articulación entre conocimientos, valores, normas y prácticas para la Didáctica), ha llevado a la educación “a un callejón sin salida”. La renovación de los estudios del *curriculum* debe partir del reconocimiento de que la educación es un problema práctico, cuestión que, como vimos, acerca la postura de este autor a la de Dewey.

Las corrientes de corte práctico e interpretativo rompen con el núcleo del razonamiento de la perspectiva técnica en tanto invierten las relaciones entre la teoría y la práctica. Se propone atender a la demanda propia de la singularidad y complejidad de las situaciones partiendo del reconocimiento de que la dinámica de la vida social exige la reflexión y acción de los mismos sujetos que diariamente trabajan en la enseñanza. Se puede definir la modalidad práctica como aquella que demanda por parte de los sujetos un razonamiento *in situ*, con el cual deben decidir los cursos de acción más apropiados en el marco de determinadas circunstancias, sopesando tanto los medios como los fines (Kemmis, 1993). Las elecciones cotidianas de los docentes, destinadas a resolver las situaciones con las que se enfrentan en el aula, son complejas y en muchos casos dilemáticas como cualquier otra práctica humana y social orientada por valores. El análisis deweyano relativo a que los fines deben ser inherentes a las prácticas ayuda a reforzar este posicionamiento.

Schwab (1974) plantea que todo caso concreto posee características específicas que no pueden ser abarcadas por principio general alguno. Al mirar lo particular de cada caso, emerge la complejidad; multiplicidad de factores, variables, intereses que condicionan y –a su vez– se encuentran condicionados por los diferentes espacios de la práctica⁶.

El segundo supuesto que analiza Camilloni (2007a) refiere al reconocimiento de las múltiples estrategias de enseñanza o métodos que se han desplegado y que se despliegan en la actualidad en las prácticas de enseñanza. Pero, la Didáctica debería estar atenta que no todos los medios son igualmente eficaces para el logro de los propósitos.

Aludimos precedentemente a la noción de eficacia presente en las prácticas de enseñanza principalmente a partir del trabajo de Feldman (2010). Como toda práctica humana, la enseñanza es una acción

intencional que persigue el aprendizaje en los estudiantes, entonces, no debería ser problemático contar con criterios que permitan saber –a los docentes y a los estudiantes– si se ha alcanzado o no lo que se proponía.

Los fines y los objetivos en este sentido contribuyen a la orientación y a la regulación interna de la enseñanza. En este punto, acordamos con Feldman (2010) cuando retoma el análisis de Dewey sobre la importancia de considerar el fin como la previsión anticipada de la terminación posible. Tener el fin permanentemente a la vista permite ir adecuando las acciones para alcanzarlo así como el mismo fin en caso que no respondiera a las condiciones presentes.

Conclusiones para seguir pensando

Como hemos visto, la Didáctica no puede ser pensada como una disciplina puramente instrumental por la indispensable articulación de conocimientos, normas, valores y prácticas que la caracterizan. Hemos destacado su dimensión normativa por la relevancia que posee en la constitución histórica de la disciplina como tal y por la actualidad que evidencia en su compromiso con el mejoramiento de la enseñanza.

Desde otra perspectiva, la enseñanza es un problema político, como dice Terigi (2004). Lo didáctico no emerge como problema cuando el docente enseña en el aula, la autora bien explica que la enseñanza debe considerarse en su especificidad desde el momento de la concepción y el diseño de las políticas educativas y curriculares.

Como destacamos desde el comienzo del artículo, los vínculos de la Didáctica y la enseñanza con los valores son inescindibles. Hay un riesgo sobre el que alerta Dewey que refiere a la abstracción de los fines educativos generales que favorece que algunas veces los docentes los pierdan de vista. Fines fundamentales para la revisión de las condiciones de las prácticas y para darle coherencia a la totalidad de la propuesta formativa. En cualquier nivel del sistema educativo, una clase, en su expresión más concreta, se enlaza con un proyecto de formación de sujetos de carácter más amplio.

Queda para seguir indagando cómo se produce el cambio de esos fines generales de la educación. Desde la teoría curricular, sobre todo desde las perspectivas críticas y poscríticas, sabemos que un *curriculum* sintetiza aquellos elementos culturales que una sociedad, en un momento histórico determinado, considera legítimos transmitir a las jóvenes generaciones. Esta “síntesis de elementos culturales” (De Alba, 1995, p.59) que expresa, entre otras dimensiones, las finalidades formativas es compleja y expresión de luchas, imposiciones y negociaciones entre distintos sujetos sociales, con disímiles relaciones de fuerza y poder para participar de esa construcción relativa a qué saberes se van a enseñar legítimamente en las escuelas, o como claramente dice Da Silva (2001), qué ellos y qué ellas se van a formar con esa propuesta curricular. Como vemos, entonces, la discusión en torno a los fines de la educación se articula con decisiones fundamentales sobre el presente y el futuro de nuestra sociedad.

Los planteos filosóficos de Dewey relativos a la reciprocidad de los medios y los fines nos permiten pensar en ambos como problemas inherentes a las prácticas de enseñanza. Los fines educativos, sean generales o específicos, no se imponen desde afuera a los docentes y la enseñanza es un reducto aplicacionista e instrumental. Los docentes son sujetos sociales con capacidad de decisión y acción. Esta conceptualización se enriquece y se hace más tangible si entendemos el “fin a la vista” como la posibilidad de visualizar las consecuencias previsibles de las condiciones existentes, y si destacamos su carácter dinámico que nos permite juzgar su adecuación o no en función de su capacidad para orientar las acciones presentes.

Referencias bibliográficas

Barco, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*. 12, 7-23.

Bolívar Botia, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y

- postmoderno: descripción y balance. En Escudero Muñoz, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007a). Justificación de la didáctica. En Camilloni, A.; Cols, E. Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. *Op.cit.* (pp.41-60).
- Cols, E. (2003). El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales. *Ficha de circulación interna de la cátedra “Didáctica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.*
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11, e21. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose021/8473>
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y S. Barco. *Op. Cit.* (pp. 41-73).
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1960, obra original publicada 1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967, obra original publicada 1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Gallino, L. (1995). *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En Escolano, A. *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mattarollo, L. (2017). La teoría de la valoración de John Dewey. Investigación y juicios de valor como formas de la acción. En: Berrón, M.; Parera, G. y Yuan, S. (Comp.) *XVII Congreso Nacional de Filosofía AFRA*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Libro digital pp.1277-1284. Disponible en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/>

FILOSOFIA/afra_2017.pdf

- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Cincel.
- Picco, S. (2014): *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, publicada en el repositorio institucional de la UNLP “SEDICI”. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Picco, S. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza. En Picco, S. y Orienti, N. (2017) (Coords.). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (pp.49-68). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Schwab, J. (1974, obra original publicada 1973). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Silber, J. (1997). Otra vez pedagogía. *Ficha de circulación interna de la cátedra “Pedagogía Sistemática”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc - CEM.
- Zuberman, J.; Pegoraro, C. y Tagliaferro, S. (2013). El lugar de lo imposible a la hora de educar, gobernar y analizar. *Moebiana*, 47, 10-12.

Notas

- 1 Esta coincidencia parece no ser causalidad si consideramos que Jackson (2015) explica que en 1955, cuando se incorpora a la Universidad de Chicago, encuentra que Joseph Schwab era uno de los miembros del Departamento de Educación que estaba particularmente interesado en la obra de John Dewey.
- 2 Algunos autores que sustentan esta postura son: Gimeno Sacristán (1978); Contreras Domingo (1990); Davini (1996); Silber (1997); Feldman (1999); Picco (2014).
- 3 Algunos autores que sustentan esta postura son: Camilloni, 2007b; Davini, 2008; Díaz Barriga, 2009; Picco, 2014; Cometta, 2017.
- 4 Cabe destacar que Camilloni alude a la presencia de elementos prescriptivos también en una didáctica no tecnológica. La autora no excluye lo prescriptivo que responde a la necesidad de eficacia y basado en el conocimiento científico pero señala la necesidad de lo normativo en tanto normas no sólo sustentadas en una legalidad científica sino en un deber ser.
- 5 Camilloni, Alicia (1997). “Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica”. *Revista Novedades Educativas*, 84, 4-7.
- 6 El interés práctico apunta justamente a la comprensión de las situaciones concretas, de los sujetos que interaccionan en ellas y de las acciones correctas o adecuadas en cada contexto; con estos planteos se entra directamente a la esfera de lo moral (Grundy, 1994). Gimeno Sacristán también describe la racionalidad práctica en oposición a la técnica y destaca el lugar de los sujetos en la selección de “la acción moralmente informada acerca de lo que es conveniente en cada momento. Éste es un saber que no se compone de reglas, sino de principios aplicados con sabiduría (*phronesis*)” (1998, pp.71-72. La cursiva figura en la edición consultada).