

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año II - N° I (3/2001) / pp. 79 - 108

La construcción del conocimiento didáctico
desde la investigación y su relación con la
práctica: ¿qué conocimiento?
¿qué didáctica?

Ana Lía Cometta
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: acometa@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo analiza la problemática del discurso didáctico actual como consecuencia del relativismo epistemológico que sufren las ciencias sociales y el abandono progresivo de la base normativa de la didáctica. En esta línea de indagación, se profundiza la construcción del conocimiento didáctico derivado del campo de la investigación educativa, como una de las maneras de estudiar la enseñanza, haciendo especial referencia a los enfoques hermenéutico y de la crítica ideológica. Desde estos enfoques se pone en discusión la naturaleza y legitimidad del conocimiento didáctico que resulta y su relación con las prácticas y la acción pedagógicas, reconociendo algunos nudos problemáticos que se plantean hoy a la investigación y a la didáctica.

Abstract

This work deals with both current didactic discourse resulting from the epistemological relativism that Social Sciences undergo and a progressive abandonment of the normative basis of didactics. This produces a methodological deadlock in the research as well as teaching field.

The construction of didactic knowledge derived from the educational research field as a way of studying teaching is analyzed. Approaches such as hermeneutics and ideological criticism as well as “practical knowledge” and “researcher teacher” status are specially mentioned. From these approaches, the nature and legitimacy of didactic knowledge and its relation to pedagogic practices based on comprehensiveness / normativeness tension are discussed. Some current problematic nodes for research and didactics are put forward.

El discurso didáctico actual ¿relativismo o encrucijada epistemológica?

“...Puede observarse, en gran parte de la producción teórica contemporánea en el campo de la didáctica, una especie de desplazamiento en cuanto a la finalidad de ese valor instrumental al que hacíamos referencia: a la hipotética potencialidad normativa del conocimiento didáctico, se plantea como alternativa la potencialidad iluminativa, explicativa y transformadora sobre la realidad. Y ello, en nuestra opinión, sitúa al discurso didáctico en una posición que podría caracterizarse por dos extremos: por una parte una especie de renuncia a la regulación de la práctica en el interior del aula, abandonando como objeto el viejo problema del método didáctico; y por otra, la construcción de un discurso crítico en torno a los procesos de escolarización, como procesos políticos, económicos y sociales...”

(Bernardino Salinas, 1995)

El planteo de Salinas (1995) en el *Congreso Internacional de Didáctica* realizado en La Coruña en el año 1993 resulta un indicio interesante para el desarrollo inicial de este trabajo. La década de los 90 da cuenta de profundos procesos de cambio y de incertidumbre no sólo en la realidad social,

económica, cultural sino también en el plano intelectual¹. En el campo pedagógico, el pensamiento acude a nuevas formas de captar y entender estos cambios resultando en discursos que entrañan diversidad de perspectivas y temáticas que han eclosionado la didáctica como campo de conocimiento y de investigación y que han derivado en una reconceptualización fructífera pero compleja a la vez por la multiplicidad de enfoques que se sustentan. De las reglas para actuar, hoy el discurso didáctico acude a nuevas metáforas para intentar describir y entender lo que ocurre en las aulas y la enseñanza “*el profesor como práctico reflexivo*”, “*la complejidad e incertidumbre de la práctica*” “*el profesor autónomo*”... Esta situación pone de manifiesto dos problemáticas nodales: por un lado la **relatividad epistemológica** entendida como una pérdida de la visión común del objeto, problemática común al grueso de las ciencias sociales, situadas en una encrucijada epistemológica por la convivencia de diferentes paradigmas o programas de investigación que arrojan visiones y perspectivas diferentes acerca del objeto que estudian. La enseñanza o las prácticas de enseñanza como objeto de la didáctica no escapan a esta situación. La segunda problemática, considerada una preocupación sustancial en coincidencia con el planteo de Salinas, es el **abandono progresivo del carácter normativo del discurso didáctico** que una vez más pone de relieve la tensión teoría – práctica o , en otros términos, la relación del discurso didáctico con la acción o su “valor de uso” en tanto desde la perspectiva que aquí se asume “... *el carácter esencial de la Didáctica reside en su compromiso con la praxis pedagógica...*” (Camilloni, 1998).

La cuestión de la base normativa resulta uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica. Si bien la didáctica desde sus orígenes con Comenio y Herbart se constituyó como una disciplina normativa - como la concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados- dentro de una concepción optimista e ingenua de la sociedad y el sujeto, con la expansión del enfoque tecnocrático de la enseñanza se exacerbó este criterio normativo pero desligado del debate ideológico. La didáctica se desarrolló, con fuerte influencia de la psicología conductista y la planificación eficientista, como la expresión de la tecnocracia imbuida por el enfoque científicista, la neutralidad política, la eliminación simbólica del sujeto,

¹ Las ponencias del Congreso son más que elocuentes en este sentido. Se analiza la función docente, el profesor como práctico reflexivo, la recreación de la cultura, la escuela, la educación y el trabajo, la diversidad, el desarrollo comunitario, el currículum, el papel del alumno en el cambio de la práctica, la formación del profesorado, los recursos tecnológicos, etc.

sustentada en una epistemología ingenua o “ilusión de la transparencia”. Ante las debilidades teórica y política de los enfoques positivistas y tecnocráticos, el movimiento de la Escuela Crítica revolucionó el campo de las ciencias sociales y la didáctica reivindicando el lugar de la hermenéutica, de lo particular/singular, de las ideologías y la subjetividad del sujeto cognoscente en la comprensión de la realidad social, produciendo una suerte de *impasse* metodológica no sólo en el campo de la investigación sino también en el de las prácticas de enseñanza a causa del abandono de las “reglas de procedimiento” más generales y abarcadoras, que permitan operar a quienes enseñan (Davini, 1995).

Esta relación entre el conocimiento didáctico y la acción o la manera de entender la relación teoría – práctica ha sido uno de los problemas centrales no sólo del campo didáctico sino del campo educativo en general. En este sentido Feldman expresa:

“...en general se opta por alguna posición entre dos polos. Según el primero, la didáctica acepta plena responsabilidad sobre las prácticas porque es una disciplina esencialmente normativa. Se propone elaborar principios, métodos, estrategias o reglas para la acción. En el otro extremo se hallan las posiciones que sostienen una relación mediatizada con la práctica porque su propósito central consiste en lograr buenas comprensiones y descripciones de aquello que definen como su objeto...”
(Feldman, 1999).

Según el planteo del autor, el principal problema de la didáctica, en el primer caso, es resolver cómo comunicar sus productos y lograr que sean operativos; en el segundo, la relación de la teoría con la práctica dependerá del uso que los practicantes puedan hacer de ese conocimiento que tiene una relación indirecta con la acción. De este planteo interesa indagar, desde una perspectiva epistemológica, **la normatividad del conocimiento didáctico construido por la investigación y su relación con las prácticas escolares y la acción de los docentes.**

Si se reconoce la relatividad y complejidad del discurso didáctico actual por la diversidad de enfoques a los que recurre para definir su objeto, que ante el agotamiento del modelo positivista y la crítica a la racionalidad instrumental, se insiste hoy en que más que establecer reglas de actuación, es necesario promover procesos reflexivos y críticos en los docentes para comprender la

enseñanza o para transformar los significados incorporados, en su trayectoria escolar y social ¿qué tipo de conocimiento didáctico resulta? ¿Cuál sería la naturaleza y legitimidad de este conocimiento? ¿Qué papel jugaría la normatividad?, ¿Qué lugar ocuparían la producción y la acción didáctica si el productor y producido es el propio docente?

Las preguntas planteadas tienen por objeto orientar, en los próximos apartados, el análisis epistemológico del conocimiento didáctico construido desde los enfoques hermenéuticos / interpretativos y de la crítica ideológica en la investigación educativa, su naturaleza, sus límites y posibilidades.

Los programas de investigación y la construcción del conocimiento didáctico

Según la perspectiva de este trabajo, la construcción del conocimiento didáctico desde la investigación, conduce a considerar dos cuestiones: una vinculada al estatuto epistemológico de la ciencias sociales y la didáctica y otra referida a la investigación como una manera de construir conocimientos acerca de este campo.

Respecto al estatuto epistemológico de la didáctica como ciencia social, A. Camilloni apunta que:

“...una característica actual de cada una de las ciencias sociales y de su conjunto es la de presentar desarrollos simultáneos que corresponden a diferentes enfoques y teorías, sin que exista un paradigma o un programa de investigación científica que se pueda considerar predominante...”
(Camilloni, 1994).

Según el concepto positivista de ciencia, la didáctica no sería considerada como tal por sus implicancias normativas, dado que el dominio del “deber ser” queda confinado a la esfera de la irracionalidad. Desde este enfoque y según Moore (1980), la didáctica es una teoría práctica o una tecnología, no una ciencia, estableciéndose una clara demarcación entre conocimiento y valores, entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción. En contraposición con esta postura, otros autores aseguran que la valoración es parte de la ciencia y que no cabe ningún conocimiento social “desinteresado”, lo

cual no entra en contradicción con la búsqueda de racionalidad en el pensamiento.

La Escuela de Frankfurt parte de efectuar una distinción entre las ciencias fácticas y la construcción de conocimiento en las ciencias naturales y sociales y sostiene que lo histórico y lo social no pueden ser comprendidos bajo la lógica discursiva con categorías sencillas y unívocas y bajo el método hipotético - deductivo, único método para acceder al conocimiento de la realidad según el positivismo y neopositivismo. Para los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (Habermas, Adorno, Horkheimer), la ciencia social se define a partir de la ruptura con la concepción positivista que niega la contradicción conocer / valorar, hechos / decisiones, teoría / práctica. Desde un concepto de racionalidad amplia, la didáctica puede y debe ocuparse de la práctica pedagógica, necesita imbuirse de valores y adoptar una postura normativa, pero la didáctica para alcanzar el estatus de disciplina científica debe encarar su construcción como un programa a ser realizado.

Respecto a la segunda cuestión enunciada desde la que se plantea la construcción del conocimiento didáctico, resulta necesario referirse a la investigación como una de las maneras o prácticas a partir de la cual se produce conocimiento acerca de la enseñanza. En este sentido, la investigación educativa contemporánea se encuentra sumida en un amplio debate, a partir de la larga y penosa independencia lograda por las ciencias sociales respecto de las ciencias Naturales, plagado de dualismos: entre positivismo y naturalismo; entre lo nomotético y lo ideográfico, entre lo empírico - analítico y lo iluminativo.

“...Este proceso de desprendimiento de la matriz positivista, nomotética y empírico analítica, propio de una racionalidad técnico racionalista ha confluído en una pluralidad de perspectivas, agudizada con la crisis de la modernidad...” (Bolívar, 1995).

Si desde una mirada histórica de la ciencia, y a la manera de Kuhn (1970)², toda ciencia pasa por períodos de “ciencia normal” y “revolución” y el “paradigma” representa las teorías o conjuntos de ideas aprobadas y sostenidas por una generación o un grupo coherente de científicos, o bien

² Si bien se rescata la noción de “paradigma” de este autor se admite su limitación a los efectos de interpretar el desarrollo de las ciencias sociales que calificara “paradigmáticas”, Kuhn (1970).

representa un modelo, esquema, una manera de pensar o pautas para la investigación³ se podría admitir que en el campo de la investigación didáctica coexisten tres paradigmas o maneras de investigar la enseñanza: el estándar o positivista, el interpretativo y el crítico, dado que “... particularmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; desarrollan venas varicosas y se les coloca marcapasos cardíacos...” (Erickson, 1989)⁴. Tal vez sería más propio caracterizarlos como “programas rivales” en el sentido de Lakatos (1993) puesto que un programa de investigación se caracteriza por contener un núcleo estable de hipótesis y principios heurísticos que sirven para dirigir la investigación. En la perspectiva de Lakatos, lo más importante es el carácter de plan, de proyecto, de acción orientada a conseguir unas finalidades específicas, que atribuye a la investigación científica.

Apoyándose en Lakatos, Laudan (1986) habla de “perspectivas de investigación” y lo expresa en una definición operativa:

“...Una perspectiva de investigación es una serie de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías de ese campo...” (Laudan, 1986).

Según la idea de este autor, en una perspectiva de investigación confluyen supuestos -acerca de las ciencias sociales y la didáctica, en este caso- y los métodos que se estiman más apropiados para la construcción de conocimiento en ese campo. En el ámbito educativo, estos métodos se han clasificado en las categorías de cuantitativos y cualitativos que sumado a los supuestos epistemológicos sustentados acerca del campo educativo y didáctico, han dado lugar a diferentes perspectivas de investigación. De acuerdo a la perspectiva que se adopte, según se orienten a buscar leyes o a la interpretación personal de significados, emergen programas de investigación diversos que se sustentan en versiones también diferentes acerca de la enseñanza, sus antecedentes y

³ En el primer *Handbook of Research on Teaching* compilado por Gage en 1963, se refirió a los paradigmas como “modelos, pautas o esquemas” para referirse al desarrollo de la investigación en el campo de la enseñanza, aunque la mayor parte de los modelos que describe los extrajo de la psicología y otras ciencias de la conducta. Para este autor los paradigmas no constituyen teorías sino más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría (Shulman, 1989).

⁴ Si bien el autor hace referencia a dos paradigmas, positivista e interpretativo, su idea de coexistencia de paradigmas resulta válida (Erickson, 1989).

fundamentos en humanidades

consecuencias: el conductismo, cognitivismo, los enfoques proceso - producto, los enfoques mediacionales centrados en el alumno, la ecología del aula, el pensamiento del profesor son algunos ejemplos de estos programas (Shulman, 1989).

La referencia a la investigación de la enseñanza lleva a admitir que hay diferentes formas de estudiar la enseñanza y es de suponer que ellas tendrán algún tipo de influencia en el modo en que los profesores piensan acerca de lo que hacen. Ahora bien ¿estas formas son incompatibles entre sí? Para responder a esta pregunta se prefiere argumentar desde la posición de Fenstermacher (1989)

“...se trata más bien de que el pluralismo metodológico en la investigación sobre educación se convierta en una posición factible y justificada cuando se establezca una clara distinción entre la producción o generación de conocimiento y el uso o aplicación de ese conocimiento...”
(Fenstermacher, 1989).

Esta distinción, que se estima relevante, se deriva de la diferenciación que hace Aristóteles entre sabiduría teórica y sabiduría práctica. Estas dos formas entrañan lógicas diferentes: una vinculada con la producción de conocimiento cuyos resultados se expresan en proposiciones - afirmaciones o declaraciones- acerca de hechos, estados o fenómenos verificables; la otra vinculada con la aplicación del conocimiento cuyos resultados se expresan en acciones más que en proposiciones. Estas dos lógicas entrañan razonamientos o argumentaciones diferentes; en el primer caso la argumentación finaliza en una proposición mientras que en el segundo la argumentación desemboca en la acción: es una descripción de un agente que hace algo coherente con las premisas que preceden a la descripción de la acción. Esta forma de argumentación o razonamiento práctico va a constituirse en un núcleo importante de las perspectivas de investigación derivadas de las filosofías pragmáticas y las europeas en el área de la teoría hermenéutica y crítica.

La tesis planteada por Fenstermacher pone de relieve la cuestión del “beneficio” de la investigación educativa para la práctica, que está dada por el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos y no en programas de actividades deducidos de los resultados de la investigación. Distinguir entre estas dos lógicas -de producción y uso del conocimiento- permitiría al

investigador de la educación emplear cualquier método que satisfaga los criterios sobre el campo impuestos por las disciplinas o bien por el análisis metodológico, sin preocuparse por los efectos prácticos, pedagógicos de la investigación. El valor de la investigación para la práctica educativa radicaría entonces en la ayuda que proporciona para identificar lo que se requiere para cambiar el valor de verdad de las premisas del razonamiento práctico en la mente del profesor; la investigación influiría sobre la práctica en la medida que altera la verdad o falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de estas creencias tratando de desentrañar cómo y porqué se producen cambios en estos razonamientos.

Ahora bien, si desde la lógica de producción de conocimientos predomina la sabiduría teórica cuyos resultados se expresan en proposiciones, la elección del método más apropiado -sean cuantitativos o cualitativos- en la investigación de la enseñanza respondería más bien a los componentes críticos de la producción de conocimiento -según criterios establecidos por los especialistas del campo o la filosofía de las ciencias sociales- que no resultarían apropiados para el uso o aplicación de este conocimiento en situaciones concretas de enseñanza. Reconociendo las dos lógicas mencionadas, los razonamientos prácticos o maneras similares de reconocer las propiedades intencionales, pasionales, intuitivas y morales de la acción humana, se convertirían en los métodos que tienen por objeto la transformación de lo que empíricamente se conoce y se comprende en la práctica.

Si desde la posición que aquí se sustenta se ha dicho antes que la didáctica constituye una disciplina comprometida con la práctica, se está aludiendo a su beneficio para la práctica, entonces el criterio de ese beneficio debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores. La relevancia de la investigación didáctica para la práctica de la enseñanza radicaría entonces en el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos de los profesores. El valor de los métodos de investigación para el uso o aplicación del conocimiento estaría en la cualidad del conocimiento y de la comprensión que generan a través de la consideración por parte de los profesores. Desde el reconocimiento de estas dos lógicas del conocimiento didáctico, resulta conveniente efectuar algunas consideraciones:

fundamentos en humanidades

- a) Dado que hay un escaso desarrollo de programas de investigación empírica fundados en una compleja concepción moral de la educación, sería más útil apoyar métodos de investigación que respondan a criterios internos de adecuación y valor y reservar los aspectos normativos para los razonamientos prácticos.
- b) Una cosa son las tareas y objetivos propios de la ciencia y otra las que corresponden a la práctica profesional. Pareciera que el trabajo científico no mejora necesariamente cuando lo estructuran las fenomenologías de los docentes, ni los docentes están en mejores condiciones por el hecho de concebir sus tareas y objetivos en el lenguaje de la ciencia. En esta perspectiva, el movimiento de la investigación colaborativa entre especialistas y profesores no ofrecería respuestas satisfactorias dado que *“... usar el conocimiento producido por la investigación implica situarlo dentro del contexto específico de las acciones de los profesores, ocupando un lugar que la investigación científica no puede ocupar: la pasión, la percepción intuitiva, la intencionalidad y la moral...”* (Fenstermacher, 1989).
- c) Podríamos argüir, con Fenstermacher (1989) y Schwab (1974), que los razonamientos prácticos tienen fuerza propia, independientemente de los resultados de la investigación que puedan influir sobre ellos y hasta podrían dejarse de lado en la medida en que los profesores determinen qué acciones concuerdan mejor con los intereses educativos de sus estudiantes. En esta perspectiva, el conocimiento que proporciona la investigación no se adecua a los fines de la acción y resulta insuficiente para determinarlos. Aquí estaríamos otorgando un valor a la experiencia, la ética, la pasión, la intuición, etc. en el trabajo de los profesores y su conocimiento resulta legítimo y útil para resolver los problemas que la práctica le plantea. La investigación se constituiría en una base importante para valorar y modificar los razonamientos prácticos de los profesores, dado que *“... la ciencia es sólo una de las muchas ideologías que impulsan a la sociedad, y debería ser tratada como tal...”* (Feyerabend, 1990).

Comprender frente a transformar

Desde diferentes perspectivas de investigación, el discurso didáctico se polarizó entre dos vertientes consideradas casi irreconciliables: la positivista, que desde métodos cuantitativos, intenta explicar los fenómenos educativos y la interpretativa que desde métodos cualitativos se orienta a la comprensión de las acciones en contextos particulares y marcos culturales e históricos. Si la **explicación** es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales estableciendo relaciones constantes entre sus elementos, la **comprensión** sería el modo de dar cuenta de las instituciones y acciones humanas, desde las creencias e intenciones que les confieren sentido. La legitimidad de una **comprensión hermenéutica de las acciones** está dada porque

“...la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad...”
(Gadamer, 1992).

Este autor, de orientación “anticientificista”, se apoya en la filosofía aristotélica griega para hacer una crítica a la racionalidad técnica que se expresa en una clara oposición entre positivismo y hermenéutica. Esta hermenéutica es retomada por Schwab⁵ para referirse a la teoría curricular centrada en el profesor, de manera que la distinción entre *praxis* y *poiesis*, la *phronesis* y *deliberación*, son temas aristotélicos en la teoría curricular. La prudencia significa que la acción humana es indeterminada, que los resultados de la acción no son del todo previsible, porque hay un “azar residual en la acción”.

La hermenéutica, tanto para Gadamer como para Ricoeur, resulta en **un modo ontológico de comprender nuestra situación en el mundo**, la hermenéutica subraya que toda comprensión se haya situada en una precomprensión. “... *En las ciencias comprensivas, el sujeto no logra evadirse del contexto histórico - efectual de su situación hermenéutica hasta el punto de lograr que su comprensión misma no entre en el proceso...*” (Gadamer, 1992), de manera que estos prejuicios forman parte de la situación por la historicidad de la existencia humana. Por eso,

⁵ Schwab (1974) refiriéndose al cambio curricular, habla de la modalidad práctica o artes prácticas cuyo método es la deliberación, cuya finalidad no es una explicación o generalización, sino una decisión de cómo actuar en una situación concreta que no está regida por principio alguno. Esta deliberación es compleja y trata sobre los medios y fines en una mutua relación de determinación.

toda comprensión tiene una forma circular dado que el intérprete está necesariamente implicado en la tradición interpretada y además se encuentra mediatizado por los propios efectos de la historia que constituye su modo de comprender. Toda comprensión o interpretación auténtica resulta entonces de una fusión de la situación presente que es apropiada por el sujeto y su propia historia efectual. Mientras que para Gadamer no cabe una **posición crítica**, Habermas (1988) reconociendo el mérito de la hermenéutica como enfoque para las ciencias sociales, considera que la **reflexión** tiene como función última no sólo reconocer la realidad de las situaciones y tradición histórica, sino intentar transformarlas. Gadamer señala que tanto el acuerdo como el desacuerdo en el interior del diálogo, sólo son posibles por un “acuerdo previo”, formado por la tradición y el prejuicio compartidos. Esta instalación, inscrita en el propio lenguaje, en una trama de prejuicios heredados de una tradición histórica, es justamente el meollo de la polémica entre **hermenéutica y crítica de la ideología**.

Desde la posición hermenéutica, una epistemología de las ciencias sociales tiene que partir de que **el conocimiento del objeto sólo puede lograrse en la mediación histórica de sus efectos**, que han condicionado nuestro modo de comprender hoy dicho objeto. Así, el problema que enfrenta el enfoque interpretativo/ hermenéutico, es si el investigador debe limitarse a un mero registro y descripción fenomenológica de lo que observa y de las autoconcepciones que le expresan los docentes, o puede legítimamente plantear prescriptivamente alternativas críticas a la realidad observada. Si para el enfoque hermenéutico, el sujeto no puede evadirse del propio contexto histórico - efectual que condiciona su propia situación hermenéutica de manera que su propio modo de comprender entra en el proceso, Habermas pone en cuestión este principio al afirmar que de esta manera se *“perpetúa de modo indebido la persistencia tradicional de los prejuicios heredados”*. Aún diferenciando claramente el **lenguaje descriptivo y prescriptivo** y sin caer en falacias naturalistas de intentar deducir la crítica de la propia observación, Habermas acusa a la hermenéutica -de Gadamer- de reificar conservadoramente la situación observada, reproductora de la cultura dominante y por ello ideológicamente deformada, por lo que propone ir más allá de lo que la propia hermenéutica permite, introduciendo **instancias normativo - críticas** desde las que juzgar la realidad observada y promover líneas de transformación de la realidad descripta.

Como señala Ricoeur (1986) ambas posiciones pueden acercarse a partir de un diálogo entre ellas pues

“...el interés por la emancipación caería en una abstracción si no se inscribe en el plano en que las ciencias históricas - hermenéuticas se mueven, es decir en la acción comunicativa, (...) es sobre el fondo de la reinterpretación creadora de las herencias culturales, por las que el hombre puede proyectar su emancipación y anticipar una comunicación sin trabas ni límites...” (Ricouer, 1986).

Las perspectivas de la filosofía práctica y la sociología crítica expresadas en Gadamer y Habermas como exponentes del enfoque hermenéutico y de la crítica ideológica han impactado, de distinta manera, en el campo de la investigación educativa y didáctica. En este sentido, conviene destacar que mientras desde la hermenéutica se prioriza el valor de los prejuicios o preconcepciones, sustentado en la autocrítica en el seno de la tradición, desde la crítica ideológica el conocimiento legítimo es aquel transparentado por la reflexión a partir de un interés crítico / emancipatorio. En el primer caso, los prejuicios dominan la reflexión; en el segundo, la reflexión regula y controla los prejuicios.

El conocimiento didáctico desde la investigación interpretativa y de la crítica ideológica

A partir de los aportes de la hermenéutica y la crítica ideológica, la investigación didáctica ha operado un reposicionamiento importante: de la pretensión de convertir la enseñanza en una aplicación de principios científicos que pueden ser preespecificados y enseñados, se ha pasado a reconocer que es una tarea artística, creativa, incierta, compleja y que entraña conflictos de valor. De creer que el conocimiento acerca de la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigaciones externas para ser replicadas en las aulas se ha pasado a considerar que este conocimiento es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo. De la preocupación de la investigación centrada en determinar cuál es la enseñanza que produce un aprendizaje eficaz en los alumnos, se considera que para conocer qué es una buena enseñanza es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones y significados de los docentes. El sujeto del discurso didáctico deja de ser el sujeto universal de un discurso objetivo, no contingente para ser

considerado un sujeto concreto, determinado por condicionamientos estructurales externos (Camilloni, 1998)⁶.

El problema es que en la última década, se ha sustituido la teoría para la enseñanza como conocimiento proposicional por un proceso de reflexionar o tener conocimiento práctico, de oficio o personal implícito en las acciones de los profesores.

Para desentrañar la naturaleza de este conocimiento práctico, idiográfico y comprensivo acerca de la enseñanza, sustentado, aunque con diferencias, por los enfoques interpretativos de la investigación y la investigación educativa crítica (Carr - Kemmis, 1989)⁷ se realizará una breve revisión de la literatura sobre la problemática, a partir de las obras de Bolívar (1995), Carretero (1998), Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999), Carr - Kemmis (1988), Shulman (1989).

La investigación interpretativa en el campo de la enseñanza

En esta línea se inscriben las investigaciones y aportes que reconocen que el conocimiento acerca de la enseñanza es un “conocimiento práctico o del oficio”⁸ que toman cuerpo con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, el uso de métodos etnográficos y cualitativos que se orientan fundamentalmente al aula y los docentes marcando un giro importante en la investigación del tipo proceso - producto⁹ que se venía realizando hasta entonces.

⁶ Camilloni, analiza la categoría de sujeto (docente) en el discurso didáctico e identifica tres maneras de concebirlo: sujeto empírico, sujeto abstracto y sujeto concreto. Para profundizar en este planteo puede consultarse el artículo de Camilloni, A. (1998).

⁷ Carr - Kemmis (1988) diferencian tres enfoques en materia de teoría e investigación educativa y su relación con la práctica: naturalista o positivista, práctico o interpretativo y crítico.

⁸ Un completo desarrollo y análisis de este programa de investigación ha sido elaborado por Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999), como parte de las perspectivas de investigación en el estudio de la enseñanza. En el recorrido que efectúa el autor acerca de las investigaciones centradas en la cuestión ¿qué conocen los docentes? -para diferenciarlo de otros programas- recorre los aportes del procesamiento de la información (planificación docente y toma de decisiones interactivas), la diferencia entre el conocimiento del experto y el novato, el conocimiento personal práctico y el conocimiento del oficio que él denomina “la nueva síntesis”.

⁹ Fernstermacher (1994) incluye la investigación proceso - producto como un programa de investigación sobre el conocimiento del profesor. Esta investigación que se desarrolló en la década de los 70 suponía una relación directa o causal entre el comportamiento del profesor y los logros de

Se abre así un nuevo campo de indagación parcialmente estructurado, que recurre a distintas vías para indagar o acceder al conocimiento que poseen los docentes.

Son estudios encuadrados en una concepción práctica de la enseñanza por la que la interpretación supone una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión. Conocer esta estructura lleva a introducirse en el mundo de percepciones, emociones temporales e imágenes de los docentes. Carter (1990) señala:

“... el conocimiento práctico es aquel que los docentes tienen de las situaciones de clase y los dilemas con los que se enfrentan actuando propositivamente en dichos ámbitos; conocimiento que puede ser analizado a través de las comprensiones personales que los docentes poseen de las circunstancias prácticas en las que trabajan...” (Carter, 1990).

Clandinin y Connelly (1992), representan el aspecto más personalista de los estudios del **conocimiento personal práctico** al que definen como un conocimiento fundamentalmente experiencial, no formal.

Entre los aportes más recientes en esta línea de investigación, Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999), proponen una “nueva síntesis”, introduciendo el concepto de “conocimiento de oficio” como un concepto comprensivo y relevante para entender los conocimientos que posee el docente. Caracterizan el conocimiento del docente como de tipo práctico “... porque es fruto de la relación entre la formación teórica y la interacción con el medio escolar (...); se trata de un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente y de su experiencia personal...” En esta misma línea Grimmet y Mc Hackinnon (1992) expresan que “... la enseñanza como oficio asume ciertas habilidades, competencias y disposiciones... sugiere un énfasis en una clase especial de

los alumnos. Estas investigaciones intentaban “...definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en clase (los procesos de enseñanza) y lo que sucede a sus alumnos (productos de aprendizaje, asumiendo que aumentar el conocimiento de esta relación puede servir para mejorar la instrucción, diseñando programas para promover las prácticas más efectivas...” (Shulman, 1989). Esta tradición enfatiza el conocimiento formal, de manera que no se habla propiamente de “conocimiento del profesor”, que no se reconoce explícitamente, sino de producir un conocimiento para la enseñanza a través de procedimientos y diseños habituales para determinar la enseñanza exitosa o efectiva.

fundamentos en humanidades

contenido pedagógico... una “sensibilidad a la enseñanza” más que un conocimiento de proposiciones...”.

Para estos autores el conocimiento de oficio unifica “la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia” y el “conocimiento tácito de los docentes sobre los procedimientos para actuar con y apoyar al alumnado”... es la conexión elaborada en la acción entre las representaciones de la materia y los procesos prácticos. La reflexión es la que genera y produce conocimiento de oficio para y en el docente. Gracias a la reflexión, el conocimiento de oficio supone experiencia transformada, a la manera de Schön (1998), a partir de la adopción -consciente o inconsciente- de ciertos criterios de valoración.

Si bien podríamos decir que estas investigaciones comparten el núcleo duro del programa interpretativo, hay diferencias entre los autores en el lugar que asignan a la **reflexión**: reflexión en la acción, como proceso de reconstrucción del conocimiento personal, como proceso de reconstrucción crítica de la realidad o proceso crítico - emancipatorio de las condiciones político - sociales. La diferencia entre la perspectiva de Clandinin y Connelly y la de Schön está dada por la temporalidad, historia y narrativa del profesor como modo de dar significado a su práctica y generar conocimiento al explicitarlo en el proceso de reconstrucción reflexivo.

Desde la **racionalidad práctico deliberativa** (Stenhouse, 1987; Schön, 1998) en confluencia con enfoques que consideran a la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente, el profesor es un profesional que posee un conocimiento propio y que en consecuencia analiza las situaciones, delibera y decide. Este enfoque se ha visto potenciado por la línea de investigación del “*pensamiento del profesor*” que abandonando el enfoque inicial de procesamiento de información y toma de decisiones, se orienta en una perspectiva más fenomenológica y hermenéutica centrados en una racionalidad práctica - moral asumiendo que el profesor, como agente activo en la situación de clase, se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares según sus creencias, teorías implícitas o constructos personales con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del curriculum y los acontecimientos del aula.

El programa interpretativo de investigación tiene dos consecuencias importantes para la didáctica: por un lado devela la forma en que se genera el conocimiento profesional del docente y por otro, sienta las bases de una

epistemología práctica y el conocimiento profesional inherente a dicha práctica, que retoma la relación entre conocimiento y experiencia establecida por Dewey (1989).

La investigación de la crítica ideológica en el campo de la enseñanza

La cuestión esencial que plantea este enfoque de investigación, es la ruptura con la tradición hegemónica del conocimiento externo académico y sitúa al práctico o al profesor -sujeto al que va dirigido el discurso didáctico- como **productor** de ese discurso sin excluir el apoyo de algún agente externo en un contexto institucional que favorezca esta producción. La obra de Cochran - Smith y Lytle (1993) que diferencia entre “investigación del profesor” y “el profesor como investigador” es ejemplar en esta dirección y resulta más radical que la distinción de Elliot (1990) entre “investigación educativa” e “investigación sobre la educación” al explicitar:

“... La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos... se pueden comparar la investigación educativa con la investigación sobre la educación, que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan las teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presupone la existencia de una división del trabajo entre los profesores y los investigadores...” (Elliot, 1990).

Si bien el concepto de **profesor investigador** o la **investigación del profesor** reúne algunos estudios del enfoque interpretativo referidos al profesor como profesional reflexivo, incluye la investigación - acción y otorga al profesor el lugar de investigador educativo formal, reivindicando la consideración de la investigación científica formal para la investigación practicada por los profesores.

La investigación del profesor se concibe como una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, llevada a cabo por los propios profesores en sus clases. Mediante este proceso indagador, compartido y colegiado, los grupos de profesores crean conocimiento local en y para sus propias comunidades escolares. *“...la investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum...” (Cochran - Smith - Lytle, 1993).*

El nivel epistemológico de la crítica ideológica rompe con la tradición cartesiana en teoría del conocimiento, o el mito de la mente como espejo de la naturaleza (Rorty, 1983) y apoya una concepción del conocimiento de la enseñanza como algo personal y contextualizado, dependiendo de los valores de la persona que trabaja y del contexto en el que lo hace; ve en la investigación del profesor un modo de conocer relevante y distintivo para la enseñanza, plantando una nueva epistemología acerca del conocimiento para la enseñanza. Otorgar un nuevo lugar a la instancia **práctica local en la generación y uso del conocimiento**, como modo de conocer propio y distintivo de la enseñanza significa:

“... que las aulas y escuelas deben ser vistas como lugares de investigación y fuentes de conocimiento que puede ser más efectivamente accesible cuando los profesores discuten colegiadamente y enriquecen sus teorías de la práctica...” (Cochram - Smith y Lytle, 1993).

Estas autoras llaman a este proceso **“aprender de la enseñanza”** en el sentido de entender la investigación como parte integral y como base crítica para las decisiones sobre la práctica.

Las consecuencias de los enfoques interpretativos y críticos para la didáctica son contundentes: la realidad educativa y de la enseñanza sólo puede ser entendida si se entienden los significados construidos por los docentes, alumnos. Esta nueva epistemología si bien nació a comienzos de siglo en Alemania con Dilthey, Rickert y Weber, va a imponerse en la década de los 70. Es así que la didáctica como ciencia social recibe estas influencias, se dirige al entendimiento interpretativo de la acción social y apunta a desentrañar el significado subjetivo de las acciones del docente que son consideradas acciones sociales en tanto dependen de la historia pasada y su orden social presente, de manera que estructuran su interpretación de la realidad. Aquí, el investigador procurará dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa situándolo en el contexto social y cotidiano en el que ellas ocurren. Lo importante es revelar el significado de las formas particulares de la vida social articuladas al significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas (Carr - Kemmis, 1988). La teoría didáctica que resulta de estos enfoques, revela a los sujetos los supuestos desde los que actúa y los iluminará acerca del significado de sus acciones. Se dirige a un **cambio práctico** porque facilita el diálogo y la comunicación entre el investigador

y los sujetos implicados e influye en la práctica porque afecta a la manera en que el docente se entiende a sí mismo y su situación, proponiendo otra manera de interpretar las propias acciones. En la medida en que se adquiere mayor conciencia acerca de lo que se hace y por qué se hace, la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla. Acá se somete a autoreflexión el contexto teórico que define la práctica y el criterio de **validez** estaría dado por la coherencia con las referencias y criterios del investigador y de la comunidad crítica de sus colegas.

Si se reconoce que el docente posee un conocimiento acerca de la enseñanza, que este conocimiento es local, personal y constituye la expresión que los profesores dan a sus acciones ¿qué estatus epistemológico tiene este conocimiento? Fenstermacher (1994) dice que este conocimiento tiene un estatus discutible porque si hay una identificación entre conocedor y conocido ¿cuál es el sujeto cognoscente y cuál es el objeto conocido? O ¿cómo se conoce o se justifica lo que el profesor conoce?. De hecho, Fenstermacher formula estas preguntas porque pone en tela de juicio la claridad epistemológica de la reflexión, dado que para los enfoques investigativos expuestos el conocimiento del profesor se justifica por la reflexión -aunque el contenido de la reflexión varía según la perspectiva que se sustente.

Nudos problemáticos que se plantean en la construcción del conocimiento didáctico

Desde el interés con que se planteó este trabajo, se partió de reconocer algunas problemáticas referidas al conocimiento didáctico actual por la coexistencia de diversos enfoques: la complejidad epistemológica del campo didáctico, el abandono progresivo de la normatividad didáctica y la infertilidad del discurso didáctico para resolver los problemas prácticos que se plantean a los profesores en su que hacer cotidiano. Luego se hizo referencia a las características del conocimiento didáctico actual construido desde la investigación educativa, poniendo el énfasis en los enfoques interpretativos y de la crítica ideológica. En este último apartado se tratará de señalar algunos ejes o nudos problemáticos que se plantean hoy a la didáctica como campo de conocimiento y de prácticas.

- **La complementariedad de enfoques e intereses.** Los que nos ocupamos de la didáctica, lo hacemos -en general- desde una perspectiva simplista que no se compadece con su complejidad y caemos, a veces, en un dualismo ortodoxo que opaca y restringe la mirada: interpretación vs. crítica; teoría vs. práctica; sujeto vs. objeto; unidad vs. totalidad; técnico vs. práctico, etc. Detrás del problema teoría - práctica se solapan otros problemas vinculados a la división social del trabajo (especialistas / profesores) y la mayor o menor distancia de la intencionalidad del discurso didáctico con la realidad de la que se ocupa. ¿es posible llevar a cabo una investigación didáctica que no esté limitada en sus perspectivas o aplicaciones? Tal vez recurrir a una “gran estrategia” en términos de Schwab (1974), en vez de confiar en “una” estrategia de que dispone la ciencia como la “mejor”, sería una bendición más que una debilidad. Esta estrategia, sin caer en un eclecticismo a ultranza y según las intenciones del investigador acerca del problema que aborda, podrá recurrir a la heurística para describir y comprender las ideas subjetivas de los docentes -por qué hacen lo que hacen- pero también podrá recurrir a la crítica ideológica si lo que persigue es el cambio de esas concepciones o ideas.

El problema que se plantea a la didáctica, como ciencia ligada a la praxis, es tal vez una complementariedad necesaria: un **interés técnico** y una **orientación explicativa** siguen siendo necesarios en toda acción técnica -la enseñanza lo es- y resulta legítimo recurrir a métodos cuasi - explicativos para indagar el ámbito de la existencia humana que se presenta como conductas más que como acción intencional y consciente. Tanto la explicación científicista como la comprensión hermenéutica de las acciones deben mediarse mutuamente y la comprensión hermenéutica debe estar mediada por la crítica de las ideologías. Este planteo sitúa en sus propios términos la legitimidad de los distintos tipos de investigación más que situarlo en “... *una guerra pasajera que bastará esperar al 2009 para ver que finalizó...*”. Al eliminar lo técnico - instrumental o la normatividad que toda enseñanza implica, se corre el riesgo de dejar a los propios docentes “críticos” inermes e indefensos ante el aula, pero es necesario defender que una investigación empírica - natural guiada por un interés técnico del conocimiento “*tiene que ser un interés legítimamente metodológica y normativamente*” (Apel, 1985) porque de lo contrario, **sin legitimación normativa**, la relación educativa se vuelve tecnológica, instrumental o manipulativa. Lo que es claro es que la comprensión intencional de las acciones dirigidas a fines -como es el caso de la enseñanza- no admite explicación causal de ningún tipo.

Apel se inclina a admitir que la situación actual exige ver la complementariedad o mediación entre tres tipos de intereses: técnico, práctico y emancipatorio, dado que las fuerzas de cada enfoque son las debilidades del otro, por lo que si bien estos enfoques se excluyen, precisamente por ello se complementan. Lo que importa es reconocer la legitimidad de las distintas formas de investigación didáctica reconociendo las limitaciones que cada una entraña. En este sentido, Bolívar (1995) expresa que la *crítica de las ideologías opera como mediación dialéctica entre “comprensión” y “explicación”*. Esta postura es expuesta por Klafki (1986) en lo que denomina una didáctica crítico - constructiva, cuyo método de investigación o **argumentación autónoma**, integra tres principios: el histórico - hermenéutico, el de las ciencias experimentales y el de la crítica social e ideológica.

- **El conocimiento didáctico posee diferente naturaleza y distintos criterios de legitimidad.** En este apartado, podríamos reconocer, según Fenstermacher (1994), que hay dos formas de investigación: la formal y la práctica o específica de los profesores, que no implicarían necesariamente una diferenciación de roles, ya que tanto el investigador como el profesor pueden hacer investigación formal o práctica, dependiendo del problema, los métodos utilizados y el alcance pretendido de sus resultados. Lo importante de esta distinción radica en reconocer que son dos tipos de investigación que producen conocimiento diferente y responden, también a estatutos epistemológicos diferentes. Según la forma de investigación, deriva en dos tipos esenciales de conocimientos:

- § **conocimiento proposicional**, factual o informativo de qué es algo, cómo sería el conocimiento científico, teórico o informativo. Este conocimiento puede ser analizado según la tradición epistemológica, como unas creencias cuya verdad puede ser justificada y no sólo como creencias razonables sobre las que pudiéramos ofrecer buenas razones. En términos estrictos, “conocimiento” es una forma de creencia verdadera justificada o se podría hablar -en términos más modestos- de conocimiento como “creencias razonables objetivamente” que sería la forma de conocimiento aceptable en el contexto de la práctica educativa.
- § **conocimiento práctico** de cómo es algo, de tener competencia de actuación. Aquí, el conocimiento práctico se refiere a la distinción entre conocer qué y conocer cómo o a la vieja distinción griega entre *techné* y *episteme*, haciendo

fundamentos en humanidades

referencia a un ámbito diferente que no requiere de los métodos y requisitos de la ciencia.

Ambos tipos de conocimientos no son reductibles ni asimilables porque los estándares de descubrimiento y justificación son diferentes, y su propio estatus de justificación difiere epistemológicamente. Al respecto, Zeichner (1993) otorga el mismo valor de “teorías” a las **teorías personales** de los docentes que a las **teorías públicas**, porque ambas son teorías sobre la realización de objetivos educativos, se otorga a ambas el mismo estatus epistemológico, corriéndose el riesgo de no poder establecer con claridad algunos criterios mínimos compartidos por la comunidad de científicos sociales, para diferenciar qué es conocimiento.

Hoy se asiste a una cierta ambigüedad definicional que otorga el rango de conocimiento a conceptos como “*teorías implícitas*”, “*paradigmas funcionales de los profesores*”, de manera tal que conocimiento y creencias aparecen como conceptos intercambiables y sinónimos en algunos casos. Mientras algunos definen al conocimiento como “*..el stock individual de información, habilidades, experiencias, creencias y recuerdos. Este conocimiento es siempre idiosincrático...*” Marrero (1991) diferencia entre teorías -como síntesis dinámicas de conocimientos y creencias que se abstraen a partir de conjuntos de experiencias episódicas- y **teorías implícitas** que no son productos cognitivos conscientes y tienen límites difusos dado que recurren al conocimiento cuando utiliza la teoría de **forma declarativa** y a la creencia cuando la utiliza de **modo pragmático**.

Lo cierto es que frente a la proliferación de tipos de conocimiento, reconoce Fenstermacher (1994) que se le otorga el título de “conocimiento” a estados mentales o actividades de los profesores para darle un estatuto epistemológico mayor con una función retórica. “*...El conocimiento no se encuentra sólo en la mente, está en el cuerpo y es visto y encontrado en nuestras prácticas...*” (Clandinin - Connelly, 1992). Si el conocimiento puede estar materializado corporalmente, el autor duda de la existencia de estándares claros para la nueva epistemología.

Si la investigación hermenéutica sobre la práctica pone de relieve la necesidad del conocimiento inmediato utilizado cotidianamente -además de un conocimiento más general sobre la naturaleza de la práctica de la enseñanza - entonces, sería imposible crear un conocimiento formal que pueda responder a las necesidades

inmediatas del aula o a las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1998). Si la investigación formal -realizada por investigadores o prácticos- trata de aportar a un conocimiento base o general de la enseñanza, entonces se tiene que alejar de los contextos específicos. Si la indagación práctica es realizada por los profesores pero sin pretensión de generalizar sus descubrimientos o extenderlos por publicaciones, entonces tendría alcances limitados.

Si bien las investigaciones interpretativas o cualitativas muestran un mayor acercamiento a la indagación de los prácticos, ellas se inscribirían también en la “investigación formal”. Por ello, la diferencia entre los tipos de investigación -formal o práctica- viene dada por los agentes, metodologías y propósitos inmersos en el propio contexto sin ánimo de generalidad, o sobre la práctica con fines de contribuir al conocimiento base general sobre la enseñanza, respetando unos estándares y formatos aceptados por la comunidad científica. “...*No obstante, ambas formas de investigación pueden ser llevadas a cabo por los docentes y al mismo tiempo la indagación práctica puede ser convertida en investigación formal...*” (Richardson, 1994).

El problema se presenta al tratar de **justificar epistemológicamente** el conocimiento para la enseñanza que resulta de la investigación práctica realizada por los propios profesores en cuanto docentes. Bruner (1991) diferencia entre “*dos modos irreductibles de conocer y pensar*”, cada uno con formas distintivas para ordenar la experiencia y construir la realidad. Uno sería el **modo paradigmático o proposicional** de conocer y pensar, que se caracteriza por un modo de argumentación lógico - científico cuya verdad es independiente del contexto, implica una forma de pensar abstracta y formal. El segundo, emergente, es el **modo narrativo**, caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción verosímil, con una comprensión de las intenciones y apreciación de los tiempos y lugares, en donde los relatos biográficos - narrativos son los medios privilegiados de conocimiento / investigación. En el primero hay procedimientos de racionalidad y verificación públicos y compartidos mientras que en el segundo hay un modo cualitativo diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de los contextos específicos. El tipo de conocimiento que genera es de tipo práctico. Esto nos llevaría a distinguir dos tipos de ciencias en el estudio del conocimiento de la enseñanza: una más científica acerca del estudio de la conducta humana y otra del sentido común, al modo narrativo (según la tradición hermenéutica de Ricoeur, Gadamer y el pragmatismo de Rorty).

fundamentos en humanidades

Cada una de estas formas de conocimiento -proposicional y narrativo- utilizan distintos tipos de discurso: una usa el **discurso técnico**, abstracto que excluye las consideraciones valorativas y la otra usa un **discurso práctico** que expresa el lenguaje de la acción y la actividad humana por medio de intenciones, deseos, frustraciones, aspiraciones; es un discurso específico, situacional y particular. Los investigadores y los docentes serían los representantes de estas formas discursivas. Cuando el docente cuenta o describe un hecho o el investigador se limita a recoger lo que expresa el profesor son situaciones que no plantean justificación alguna. Pero el problema de la justificación surge cuando los investigadores afirman que los profesores tienen conocimiento de algo (y no se limitan a decir que los profesores expresan algo) porque aquí están atribuyendo un conocimiento a los profesores, o a su forma de investigar que necesita justificación. Cuando uno piensa en la pretensión cognoscitiva epistemológicamente de los aspectos locales, contextuales o tácitos del conocimiento práctico el problema adquiere su real dimensión. En esta situación, Fenstermacher (1994) apuesta por dos ciencias en el campo educativo: ciencia convencional y ciencia narrativa o interpretativa, que bien podría ser una solución de conveniencia para dirimir el problema, pero el riesgo podría ser peor al admitir un nuevo dualismo y que no sería aceptable -según Bolívar (1995)- porque significa refugiarse en una posición tradicional que si bien acepta la investigación y el conocimiento producido por vía interpretativa o heurística, la “buena” ciencia continúa siendo la convencional o paradigmática. Por otro lado, seguiría siendo una postura positivista en tanto silencia el debate “*comprender frente a explicar*” que le permitió a las ciencias sociales independizarse de la naturalización positivista.

Desde otra posición, podríamos otorgar legitimidad al modo hermenéutico de comprender, esto es ¿cómo se puede formalizar el razonamiento práctico del profesor? Habría una **perspectiva descriptiva y otra normativa**. En sentido descriptivo, los argumentos prácticos son descripciones de razonamientos prácticos que el agente indica como consideraciones justas y certeras de por qué actúa como lo hizo. En sentido normativo, los argumentos prácticos ofrecen instancias mejores o peores para que un agente mejore su razonamiento práctico, ya sea porque el docente aporta razones mejor fundamentadas o más valiosas. Esto lleva a Bolívar (1995) a considerar la **diferencia entre elicitar un argumento práctico y reconstruirlo**. La **elicitación** es el proceso de articular un argumento práctico que el agente ve como una descripción de sus razones para actuar y la **reconstrucción**, en cambio, es el proceso de evaluar el argumento práctico

elicitado, juzgando su adecuación según sus fundamentos morales, empíricos, lógicos, etc. y por medio de esta revisión lograr una base más profunda para la acción. La reconstrucción resulta normativa porque conduce a un mejor o peor razonamiento práctico, lo que es o no es una buena enseñanza. En definitiva, con la reconstrucción de los argumentos prácticos del profesor, de lo que se trata es de comprometerlo y promover un proceso de cambio.

Esto lleva a Fenstermacher (1994) a admitir que hay diferentes conocedores (investigadores - profesores) y diferentes objetos conocidos en el estudio de la enseñanza y el conocimiento que se genera por cada uno es también diferente. No obstante:

“el discurso de estos dos roles ocupacionales puede ser aprendido por el otro, de modo que un investigador, al usar el discurso de la práctica puede adquirir el conocimiento práctico de la enseñanza; y de modo similar, un profesor, al usar el discurso de la investigación, puede adquirir el conocimiento formal de la enseñanza” (Fenstermacher, 1994).

Se puede concluir que si el objetivo es conocer lo que los profesores conocen, y además queremos darle valor epistemológico (en el sentido convencional), este conocimiento no puede ser epistemológicamente justificado, por eso la investigación sobre el conocimiento del profesor debe dar un giro: en lugar de que el investigador conozca lo que el profesor conoce donde la ciencia convencional puede prestar poca ayuda, que los profesores conozcan lo que ellos conocen, donde ambas ciencias pueden ser aliadas.

Conclusiones

Los enfoques interpretativos y de la crítica ideológica plantean interesantes desafíos a la investigación didáctica y su relación con la práctica pedagógica. En este sentido hago propias las expresiones de Camilloni (1998) cuando dice que recurrir a la teoría didáctica en la acción pedagógica exige siempre un esfuerzo de acomodación puesto que ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Realizar la transducción de la teoría, más o menos general, requiere del docente una habilidad particular que no se suele desarrollar expresamente en los procesos de formación de docentes, lo que torna azarosa o imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica. El docente espera de la teoría didáctica lo que ella no pretende

o no debe proporcionarle. La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés.

La teoría didáctica será más práctica en la medida que en el trabajo con los docentes -en formación o ejercicio- se preste atención al desarrollo de argumentos prácticos a través de los **debates prácticos** (Fenstermacher - Richardson, 1998) como la elaboración formal del pensamiento práctico que ayuda a los profesores a deliberar y evaluar su pensamiento y acción; aquí la teoría didáctica puede ocupar un lugar central, a la manera de premisas que permitan justificar o dar razones de lo que se piensa y hace. Pero los razonamientos y debates prácticos pueden mejorarse cuando se ayuda al profesor a estructurar debates prácticos cada vez mejor fundamentados, intensificando así su capacidad para pensar más profunda y poderosamente sobre su acción. Este debate, deberá inscribir la práctica en el contexto institucional y cultural más amplio que la influye y condiciona. Una vez que el debate práctico ha sido revisado o reconstruido, resulta **normativo** porque se halla enraizado en una visión de lo que constituyen buenos debates y deficientes y en cómo se mejoran.

Para que la reconstrucción del debate práctico adquiriera un sentido normativo -no prescriptivo- requiere necesariamente de un “**otro yo crítico**”, lugar que bien puede ocupar el investigador, quien a partir de los conocimientos prácticos del docente aporta las premisas -obtenidas de la investigación- para ofrecer la justificación racional o teóricas que ayudarán al profesor a distanciarse de los hechos que somete a escrutinio. Es probable, que de esta manera los profesores encuentren sentido al uso de la investigación a la vez que los convierte en profesionales más reflexivos.

Se tiene conciencia que esta tarea no es fácil en el contexto sociopolítico -económico actual donde el quehacer docente está cada vez más colonizado por la administración educativa; se tendrían que crear las condiciones de posibilidad para que esto ocurra: que los investigadores vayan a las escuelas para -en un diálogo conjunto- ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas, convirtiéndose en críticos - creativos de su propia tarea, sustentándola en valores democráticos.

Tal vez, y respetando los intereses y valores que sustenta toda investigación acerca de la enseñanza, se debería admitir que es tan provechosa una didáctica comprensiva, que apunta a conocer y comprender qué ocurre en las aulas y los docentes, como una didáctica local que contribuya a la comprensión y mejoramiento de unas prácticas concretas, con sujetos concretos. Si la normatividad no resulta de la intuición intransferible del sujeto que investiga o enseña sino que representa conocimientos públicos que pueden ser compartidos y utilizados por otros sujetos (investigadores, formadores, docentes, administradores, políticos, etc.), entonces la didáctica podrá contribuir a transformar las escuelas y la enseñanza en la práctica concreta y no sólo en los principios teóricos ♦

Referencias bibliográficas

Apel, K (1985). *La distinción diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de mediación entre ambas*. s/l: Teorema.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las Ciencias sociales. En Aisenberg, B. – Alderoqui, S. (comp.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* Bs. As.: Paidós.

Camilloni, A. (1998). El sujeto del discurso didáctico. *Praxis, Año III, N° 3*. La Pampa: U.N.L.P.

Carr, W. – Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Editores.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach. En W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291 – 310). Nueva York: Macmillan.

fundamentos en humanidades

Carretero, M. (comp.) (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bs. As: Aique.

Clandinin, D. y Connelly, F. (1992). Teacher as curriculum maker. En Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363 – 401). Nueva York: Macmillan.

Cochran - Smith y Lytle, S (Eds) (1993). *Inside / Outside: Teacher Research and Knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.

Davini, M. (1995). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41 – 73). Bs. As.: Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.

Erickson, F. (1989) . Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Bs. As: Aique.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149 – 179). Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the know: the nature of knowledge in research on teaching. En Darling - Hammond (Ed.), *Review of research in education, 20* (pp. 3 – 56). Washington: AERA..

Fenstermacher, G. – Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de Estudios del Curriculum, Nº 3*. Barcelona: Pomares.

Feyerabend (1990). *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra.

- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método, Tomo II*. Salamanca: Sígueme.
- Grimmet, P. - Mackinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. En Grant (Ed.), *Review of research in education*, 18 (pp. 385 – 456). Washington: AERA.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico - constructiva. *Revista de Educación*, Nº 280. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lakatos, I. (1993). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.
- Marrero, J. (1991) . Teorías implícitas del profesorado y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 197. España: s/d.
- Moore, T. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- Pérez Gómez - Barquín - Angulo Rasco (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational research*, 23 (pp. 5 – 10). s/d..
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte á l' action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Du Seuil.
- Rorty, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

fundamentos en humanidades

Salinas, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. *Volver a Pensar la Educación, Vol. II* (pp. 44 – 60). Madrid: Morata.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Bs. As.: El Ateneo.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. (1993). Los maestros como profesionales reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía, N° 220*. España: s/d.