

> **Daniel Feldman**

Universidad de Buenos Aires

## Enseñanza y responsabilidad

### RESUMEN

El texto presenta un breve análisis del concepto de “enseñanza” dirigido a reflexionar sobre los alcances de la responsabilidad de los que enseñan y del sistema escolar. Discute la validez de mantener un criterio de buena enseñanza independizado del logro efectivo de resultados educativos públicos y consensuados. Sostiene la necesidad de reivindicar la eficacia como un valor propio de una educación democrática que aspire a participar activamente en la distribución de bienes sociales. Aceptando que la responsabilidad de la enseñanza es garantizar que todas y todos puedan aprender, se afirma que la tarea didáctica debe adecuar su trabajo a las coordenadas, condiciones y contextos reales para posibilitar ese propósito. Propone, en ese sentido, cuatro principios para orientar el trabajo: responsabilidad, pluralidad, enfoque práctico y enfoque reflexivo. Se plantea, como eje y cierre, la necesidad de considerar la enseñanza como política que debe sustentarse en conocimiento confiable, en la escala necesaria y de acuerdo con las configuraciones reales de las escuelas.

**Palabras clave:** Enseñanza, Didáctica, Escolarización, Resultados de Aprendizaje, Equidad.

I

La enseñanza tiene registros históricos de antigua data. Sin embargo, las formas en que la conocemos actualmente son tributarias del momento en que se integró, en la primera parte del siglo XIX, en dispositivos institucionales ar-

ticulados y en sistemas controlados y subvencionados por los Estados con el propósito de masificar, primero, y universalizar, después, un conjunto de aprendizajes establecidos de manera jerárquica y selectiva y considerados necesarios como parte de los mecanismos de consolidación de los Estados modernos. Ese dispositivo reunió y coordinó diversas prácticas educativas: instituciones especializadas, sistema de aulas, agrupamiento en clases, currículum y evaluación y consolidó un proceso básico: la enseñanza simultánea.<sup>1</sup> Desde ese punto de vista, la enseñanza es el proceso interactivo que realiza el propósito de producir aprendizajes a gran escala y la forma que adoptó, como enseñanza simultánea y sistemática, formó parte de la resolución técnica al problema social de universalizar el aprendizaje.

Pero, aunque el problema de la enseñanza hoy en día es, principalmente, el de la enseñanza escolarizada, la perspectiva de análisis de la didáctica tiende a ser la de los modelos cara a cara o, en todo caso, del grupo clase. En alguna medida, esto sucede porque, en cualquier sentido que se la tome, la enseñanza alude a una práctica interactiva. Por eso, si se esquematizan distintas situaciones identificables como “enseñanza”, seguramente se puede ver algo en común: dos personas que interactúan en relación con un objeto/contenido. Pueden ser dos, o una frente a un grupo que comparte algunas características similares con relación al objeto. En realidad, son funciones que expresan roles. Un esquema de estas características fue presentado en un muy conocido capítulo de Gary Fenstermacher. El propósito del autor era ofrecer un esquema genérico que no tomase posición sobre la manera adecuada o la mejor forma de plantear la enseñanza, los caminos mediante los que se aprende o sobre las características del contenido que circula en la situación.

En las afirmaciones acerca de cómo suceden o cómo se debería llevar adelante esas actividades y procesos se diferencian los distintos enfoques o corrientes de enseñanza. Son teorías elaboradas que hablan acerca de la naturaleza de la circulación y de la adquisición de lo que se defina como contenido. Y aquí se pueden incluir al constructivismo pedagógico, la enseñanza explícita, la tecnología instruccional, la asimilación significativa, los métodos tradicionales o cualquier otro modelo en uso.

Aunque la definición genérica no avanza en recomendar las mejores maneras de enseñar, tiene algunas consecuencias. Entre ellas que supone dos

---

<sup>1</sup> Existe un amplio cuerpo de trabajos que describen este proceso. Puede verse Goodson (1995) o Hamilton (1999).

rasgos propios de la relación de los participantes con el contenido: asimetría y externalidad.

Por un lado, la enseñanza requiere asimetría con relación al contenido definido para esa situación. ¿Qué sentido tendría enseñar si todos los participantes saben lo mismo de algo o si poseen parecida habilidad respecto de algo? Por eso, en algún momento, propuse que enseñar era hacer algo para que, al final del proceso, dos supiesen lo que antes solo sabía uno. Por eso, la asimetría se aplica como una condición de partida.

Por otra parte, cuando se dice que un estudiante adquiere el contenido ello puede significar que esa adquisición tiene un referente externo, objetivado. Otra cuestión son los caminos y actividades de los estudiantes para adquirirlo y la naturaleza del contenido que es, en sentido genérico, “adquirido”. Podrá decirse que, para algunas concepciones, los estudiantes no adquieren, sino que elaboran o construyen por sí mismos el conocimiento. Pero esa elaboración o construcción personal, ¿no se produce con relación a un referente exterior? ¿No se trata, en todo caso, de una versión, realizada con los instrumentos disponibles, que se aproxima progresivamente a un modelo más completo, perfeccionado y potente? Puede que, en sentido estricto, se trate de una reconstrucción. De todos modos, hay que reconocer que el papel de los referentes externos, en relación con las actividades de enseñanza y de los procesos de aprendizaje, es un aspecto álgido en la discusión didáctica actual.

Como producto del análisis genérico podemos definir enseñanza como una actividad intencional por parte de alguien (profesor, experto, par) que domina un contenido o las formas de acceso a él y que entabla una relación específica para que otro pueda aprenderlo. Esta caracterización define la actividad de enseñanza con relación a otro proceso: el aprendizaje. Es trivial decir que enseñanza y aprendizaje están relacionados, pero ya no es tan obvio afirmar que no existe tal cosa como un binomio enseñanza-aprendizaje (un constructo echado a rodar hace unos treinta años atrás). Las características de la enseñanza como actividad y las del aprendizaje como proceso son distintas. De hecho, se producen infinidad de aprendizajes no mediados por situaciones de enseñanza. Lo que sucede cuando se los piensa juntos es un efecto de lenguaje: la idea de “aprendizaje” es necesaria para darle significado al concepto de “enseñanza”, aunque no es lo mismo a la inversa. Están relacionados de manera necesaria solo en el plano conceptual. Es diferente lo que sucede en el plano práctico. Puede haber actividades de en-

señanza, que cumplan con la definición genérica, sin correlatos en términos de aprendizaje.

Lo que afirma Fenstermacher se basa en una distinción muy importante que introduce con relación a la idea de aprendizaje. Diferencia dos sentidos del término: como resultado (el mes pasado aprendimos a sumar por dos cifras) y como tarea (estuvimos leyendo unos libros, fuimos al museo de Ciencias Naturales y preparamos unas fichas para aprender sobre los dinosaurios). En el primer caso, el aprendizaje significa lo que el estudiante logró o adquirió. En el segundo, lo que el estudiante hace para lograrlo.

Fenstermacher dice, además, algo bastante provocador: que la buena enseñanza no es necesariamente enseñanza con éxito (o sea, el logro de resultados). Tiene su explicación. Para él la buena enseñanza promueve, propone o dirige las actividades de aprendizaje, pero los resultados de aprendizaje no se explican por la enseñanza, sino por las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes. La idea que propone Fenstermacher es que el aprendizaje como resultado es consecuencia del aprendizaje como tarea y, por lo tanto, la enseñanza tiene un papel indirecto en relación con los resultados.

Esta concepción es mayoritaria en nuestro campo didáctico, aunque no sea aceptada de manera unánime. Todas las propuestas de enseñanza que descansan en algún supuesto constructivista –y son muchas y variadas–<sup>2</sup> comparten este principio. El factor que explica el aprendizaje es la actividad del aprendiz. Lo que se puede denominar su actividad constructiva. La enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje. Opera sobre la actividad del alumno y, por lo tanto, el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza, sino de lo que los estudiantes hacen.

Cuando se analiza este modelo conceptual, se advierte que genera un problema importante: no se puede afirmar con certeza el logro de los resultados previstos. Como el aprendizaje descansa en la actividad de los aprendices, intervienen en el proceso muchas variables que la enseñanza no controla directamente: los estudiantes pueden no querer estudiar, pueden contar o no con las habilidades o competencias necesarias para hacerlo, pueden estar influidos por otros factores escolares y extraescolares, por problemas de código comunicativo, emocionales, de lenguaje, de situación de vida, etc. Aumenta el

---

<sup>2</sup> Ya está ampliamente aceptado que constructivismo no define una única teoría, sino que es una noción que incluye una amplia familia de teorías y de propuestas que abarcan las corrientes psicogenéticas, la psicología cultural o la de asimilación receptiva, con sus respectivos enfoques didácticos. Puede verse Coll (1996).

número de variables a considerar y el éxito final no es tan seguro. Como dice Fenstermacher, uno debe asegurarse de que ha hecho todo lo moralmente posible por ayudar a que los alumnos aprendan. Ahora, hacer todo lo posible no quiere decir que sucederá. No se asume, por fuerza del modelo teórico, responsabilidad completa, sino limitada. Esto debe ser tenido en cuenta por las repercusiones que puede tener cuando se trata de definir las responsabilidades que se adjudican a los que enseñan y a las instituciones de enseñanza, una cuestión que se tratará en el próximo apartado.

## II

Hasta aquí se realizó un muy breve análisis conceptual para revisar algunas extensiones del modelo más aceptado para explicar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Ahora toca colocar esa relación en términos de las prácticas escolares. Desde este plano, puede verse que una cosa es analizar la enseñanza como juego de dos posiciones y, otra, poner esa relación en clave institucional y organizacional.

Hace bastante señalé que la Didáctica había experimentado mucha dificultad para salir de la situación “de a dos” y proponerse otros niveles de análisis (Feldman, 1999). Tal vez, por su añeja dependencia de la psicología, lo que se explica por la principalidad de los procesos de aprendizaje como objeto de la actividad de enseñanza. De allí, que se hace fuerte cuando se trata de interacciones “cara a cara”, pero pierde vigor cuando se trata de trabajar sobre los marcos institucionales y organizacionales de la enseñanza escolarizada y, sobre todo, con la escala de las actividades de enseñanza y de promoción de aprendizajes en nuestra sociedad. Esa escala propone un importante desafío didáctico, porque ese es el nivel de intervención que define la suerte de las actividades educativas. El nivel de agregación de los sistemas configura una realidad que no puede subsumirse en una sumatoria de interacciones personales.

En nuestra época, y desde hace ya más de 150 años, la enseñanza institucionalizada y sistémica es la actividad que convoca y moviliza simultáneamente mayor número de personas en el mundo. Por eso, el problema es un poco distinto a la visión artesanal de un maestro con sus alumnos, dado que se enfrenta al hecho de enseñar en grandes organizaciones. Cuando la magnitud de la tarea aumenta, el problema a resolver cambia de características. Pensar en la enseñanza en sus coordenadas reales lleva a pensarla en términos de política y a preocuparse por delimitar sus responsabilidades.

En el trabajo de Gary Fenstermacher se proponía la idea de “buena enseñanza”. Este concepto tuvo amplísima circulación y prendió con mucha fuerza. Según el autor, la buena enseñanza descansa en la integralidad y la coherencia de la práctica con los principios que la sustentan, e implica un principio de coherencia y articulación entre el que enseña y sus propias ideas, teorías y creencias acerca de lo que es enseñar. La buena enseñanza se define desde un punto de vista moral –o sea, en qué medida el actor responde a los valores que orientan su práctica– y Fenstermacher la contraponía a la enseñanza con éxito, ligada con el logro de resultados. La idea combinaba muy bien, cuando comenzó a circular, con renovadas concepciones sobre la actividad docente definida como “artesanía moral” o praxis reflexiva y crítica movilizadas por modelos procesuales.

Sin embargo, esta idea tan popularizada requiere alguna revisión cuando el nivel de análisis se sitúa en el de la política ¿es adecuado definir la buena enseñanza sólo en un diálogo del que enseña consigo mismo? ¿es correcto separar la concepción de buena enseñanza del logro de los resultados para los que la enseñanza está organizada institucionalmente?

Cuando se considera el nivel de análisis político, la enseñanza no es una práctica que se pueda auto justificar. Como práctica social relevante, más aún, esencial, adquiere valor en la medida en que logra aquello para lo cual fue diseñada y organizada en el marco de la actividad educativa. O sea, ayuda, promueve, habilita, dirige el aprendizaje, –se puede elegir el término que se crea más conveniente–. No solo intenta hacerlo, sino que lo hace de una manera efectiva. El tema da para discusión y está planteado así de manera expresa.

Aunque la idea haya sido atractiva, tal vez no sea tan adecuado separar la noción de “buena enseñanza” de la idea de buenos resultados de aprendizaje. O sea, de “enseñanza con éxito”. Más aún, tal vez no sea moralmente justificable considerar que las actividades de enseñanza puedan valorarse favorablemente con independencia de que los resultados de aprendizaje sean o no buenos. Sobre todo, cuando se mira la enseñanza en el mediano y largo plazo. ¿Hasta qué punto se puede seguir sosteniendo que esa enseñanza es buena cuando no se tienen buenos resultados en un plazo razonable? O sea, ¿hasta qué punto es buena sin haber podido intervenir significativamente en la distribución más equitativa de bienes culturales, expresada en los logros educativos?

Desde ya que lo anterior abre otro tema de discusión. Si la enseñanza se justifica por sus logros en términos de resultados de aprendizaje ¿cuáles se-

rían esos logros? No es un tema sencillo. Sin embargo, ¿no es posible coincidir en un núcleo de aprendizajes básicos que es necesario promover y lograr en términos de lo que llamamos inclusión y equidad en educación? Si no fuese posible, ¿cómo se puede dirigir una política de enseñanza que promueva la equidad en un espacio público y plural? Dicho de otro modo: ¿cómo se interviene activamente en una distribución amplia y equitativa de los bienes culturales? Puede haber muchas cosas sobre las que haya desacuerdos, pero ¿no hay un núcleo central, lo que Coll y Martín (2006) llamaron lo “básico imprescindible”, que debería estar claro?

Además, en el compromiso de la enseñanza con los resultados de aprendizaje, también influye el significado que tiene, para cada niña, niño o joven, el éxito. Esto tiene efectos sociales y personales altamente relevantes. Avanzar en el aprendizaje, lograr buenos resultados, tiene efectos recompensadores y de reconocimiento. Lo contrario sucede cuando la experiencia escolar es de frustración y de fracaso. El éxito en el aprendizaje se relaciona tanto con la distribución y la equidad, como con promover, en términos de Bruner (1997), el sentido de agencia y de autoestima. ¿No tienen la escuela y la enseñanza un papel que jugar frente a eso? Si es así, la eficacia queda en primer plano.

La enseñanza interviene en la distribución de bienes sociales. Es un vector principal en términos de la circulación de saberes, habilidades y capacidades. La construcción de una sociedad democrática está ligada con una distribución equitativa. Eficacia implica desarrollar acciones para que se consigan esos objetivos. Contraponer la idea de una educación democrática con la idea de una educación eficaz parece un error ¿cómo puede haber democracia sin las técnicas y la capacidad para distribuir de manera equitativa los bienes culturales en el caso de la educación?

Desde el punto de vista de este nivel de análisis, la enseñanza es un modo de prestar ayuda eficaz para que otros puedan aprender.

“Prestar ayuda” es un genérico y, en ese plano, toda acción es admisible. Pero cuando se le agrega “de manera eficaz” ya las cosas cambian y, tal vez, aparezcan algunas restricciones. Porque, además, cuando se dice “otros”, en términos de los compromisos actuales se está hablando de todas y de todos. La responsabilidad de la enseñanza es que todas y todos puedan aprender. Y, como toda responsabilidad, conlleva la obligación de determinar si está siendo cumplida y si lo es en plazos razonables. En términos de investigación, los caminos que después de un tiempo se demuestran poco productivos también ayudan en la empresa de construir mejor conocimiento. Pero, en térmi-

nos de actividad escolar, no lograr que las chicas y los chicos aprendan lo que deben aprender es restarles una oportunidad insustituible. Pasarán por la escuela una única vez.

Como ya se señaló, es necesario especificar los alcances políticos y prácticos de la responsabilidad de la enseñanza. Una definición que se especifica según el estado cambiante de la situación social y educativa. Esta tarea debe realizarla una comunidad que, en su mayoría, acepta un marco conceptual que teóricamente admite la imposibilidad de hacerse totalmente responsable por los resultados ¿cuál es el límite?

Para responder a eso, es necesario proponer la discusión sobre el papel del contexto. Todos conocen los problemas de este momento para enseñar y para aprender en vastos sectores de la población: sociedades fragmentadas y desiguales ¿el contexto influye? Sin duda, el contexto influye. Pero ¿esto diluye la responsabilidad? La responsabilidad sigue siendo que todas y todos puedan aprender lo que es necesario saber para una inclusión plena y una participación ciudadana responsable. No siempre se eligen las circunstancias, pero el desafío didáctico es: dado este contexto, y no otro, ¿cómo se responderá desde la enseñanza?

Es posible intentar una respuesta planteando lo que Stenhouse (1984) proponía como “principios de procedimiento” orientadores de las actividades prácticas. Se pueden sugerir cuatro: ser responsables, prácticos, plurales y reflexivos.

Ser responsables implica asumir un compromiso pleno con los resultados de la tarea. Se asumen los resultados como valorables y se considera que la enseñanza es una variable que explica, al menos, parte de esos resultados. También que se ha hecho todo lo posible. Tal vez haya que redefinir qué es lo posible en ciertas condiciones.

Aunque se aceptan límites, ser prácticos requiere una perspectiva instrumental que valora lo que la didáctica ha generado. No hay ningún instrumento didáctico que solucione todos los problemas, no hay ninguno que tenga todas las ventajas y ninguna desventaja, y no hay ninguna propuesta validada que no sirva para algún propósito específico de los muchos que es necesario cumplir. Adoptar una perspectiva instrumental implica dotarse de una caja de herramientas nutrida, que pueda ser utilizada en las condiciones, las circunstancias y los propósitos fijados. También implica rechazar la tentación de ceñirse a un modelo único en el que se depositan todas las esperanzas.

Ser plurales apunta a utilizar una manera amplia de pensar sin establecer oposiciones muy determinantes. Mucha de la discusión pedagógica no se caracteriza por un espíritu plural. Gilles Ferry (1991) señalaba que toda pedagogía se asume como nueva y se legitima deslegitimando lo que se hizo antes. Ser plurales conlleva evitar prejuicios y tratar con respeto a diferentes teorías y propuestas que han pasado distintos procesos de validación.

Por último, ser reflexivos implica aceptar que la propia acción, incluyendo la de los académicos, especialistas y decisores, es objeto de análisis como cualquier otro factor que influye en la actividad educativa. Esto es, los propios actos, metodologías y propuestas son sometidos a juicio y consideración. Hay que tener en cuenta que, si se es parte de la solución, también se puede llegar a ser parte del problema.

Desde ya que estos cuatro principios deberían funcionar de forma articulada, de modo que la orientación de cada uno direcciona y da sentido a los otros.

### III

Como conclusión provisoria se puede afirmar que es necesario promover un análisis de la enseñanza como política, o sea, como una forma de intervenir en un problema social de relevancia crucial. Este nivel de análisis necesariamente incorpora un elemento de valor. No puede ser de otra manera, ya que intervenir en asuntos sociales siempre supone un principio orientador. En el planteo realizado, se asumió un principio de responsabilidad sobre el aprendizaje de todas y todos en los marcos de la educación básica y obligatoria, que es algo compartido por cualquier orientación pedagógico-didáctica en la actualidad.

Lo anterior tiene como correlato la necesidad de prestar más importancia a las evidencias y a conclusiones confiables. Es muy difícil seguir pensando en la enseñanza de un modo productivo si sólo se lo hace de acuerdo con asunciones teóricas o creencias pedagógicas generales. Es tiempo de reconocer que gran parte de los supuestos de mayor predicamento tienen poca demostración empírica en la escala necesaria y en las configuraciones reales de la actividad escolar. Tampoco se cuenta con mucha información acerca de su eficacia. Y, como se señaló aquí, esta es una cuestión clave. Una discusión sobre estos problemas debería colaborar con la tarea dirigida a revisar las principales orientaciones vigentes con relación a la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.
- Coll, C. & Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PREAL*, 3, 7-28.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar*. Aique.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I*. Paidós/MEC.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares/Corredor.
- Hamilton, D. (1999). Adam Smith y la economía moral del sistema de aula. *Revista de Estudios del Currículum*, 2(1), 11-38.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.