

**W. R. DAROS**

## **DIVERSAS BASES DE UNA TEORÍA DIDÁCTICA**

**Revista de ciencias de la Educación**

**ÓRGANO DEL INSTITUTO CALASANZ DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN AÑO  
XXXIII - MADRID, 1987 - ABRIL-JUNIO - NUMERO 130, p. 215-225**

## DIVERSAS BASES DE UNA TEORÍA DIDÁCTICA

W. R. DAROS

### a) Didáctica.

El término **didáctica** se halla relacionado con la enseñanza desde los tiempos homéricos. "**Didasco**" (yo enseño, hago saber) ha permitido formar el sustantivo **didáscalos** (maestro o docente: el que enseña) y los adjetivos **didascálico y didáctico** (lo referido a la enseñanza). Etimológicamente **didáctica (didaktiké tejne)** significa el saber habilidoso de enseñar. La expresión remite a un **saber para hacer aprender enseñando**, y no al acto de ejercer la docencia o la actividad misma de enseñar (**didaxis**).

La didáctica expresa, pues, un saber en función de un hacer, esto es, una **tecnología**, un saber racional (logos] acerca de ese hacer (tejne) específico que es enseñar. Ahora bien, un saber —por su forma— puede ser vulgar, más o menos formulado mediante normas empíricas o bien un saber científico. La didáctica es, en realidad, un saber del docente en función de la producción del aprendizaje realizado por el alumno. Ese saber puede ser organizado científicamente, o sea, de acuerdo con lo que llamamos ciencia. En este sentido, se puede elaborar una **ciencia de la didáctica**: se puede construir un saber científico acerca de lo que es la enseñanza y el enseñar. Las ciencias son construcciones humanas y requieren que los hombres las construyan. La realidad física existió antes que Newton: pero hasta que Newton no la estudió y formuló en forma científica, no existió la ciencia física newtoniana.

Pues bien, toda ciencia trata de algo (lo que constituye su objeto material), desde cierto punto de vista (lo que constituye su objeto formal o perspectiva propia), con un cierto modo de proceder establecido en sus métodos o tradiciones operativas, con ciertos fines en un determinado contexto social. Así también la didáctica: a) toma algo (los acontecimientos de la sociedad, las ciencias o disciplinas), b) para estudiarlo en cuanto es enseñable y para enseñarlo, c) con métodos, instrumentos y recursos de facilitación graduada según las posibilidades psicológicas del alumno, inserto en un determinado contexto social, d) con el fin de que el alumno produzca su propio aprendizaje crítico. Al pretender enseñar algo, el docente tiene un doble fin: un fin próximo que es producir la facilitación del aprendizaje que el alumno realiza; y un fin remoto que consiste en facilitar que el alumno se eduque, se dé una forma interior (autonomía) de comportamiento, una formación crítica, consciente en un contexto social determinado. Ahora bien, es mediante el fin próximo, propio de la didáctica, que se trata de facilitar el logro del fin remoto, propio de la educación, condicionado indudablemente por todo el contexto social, su estilo de vida y sus medios de comunicación masiva.

**b) Base modélica para la didáctica.**

Sin fines claros, la acción no queda específicamente definida, ni tampoco se pueden definir los medios. Si pensamos que la enseñanza y la didáctica son un medio para posibilitar el aprendizaje y la educación del alumno, ayudándolo en un contexto social determinado, entonces para proceder científicamente se deben esclarecer estos conceptos. Es más, se debe advertir que hay una coherencia —necesaria aunque no suficiente— entre los medios y los posibles fines a lograr. La elección de este o aquel medio no es indiferente. Lo que solemos llamar base para una didáctica expresa la opción por una generalidad modélica y permite hacer relevante la relación existente entre las variables elegidas e incluidas en el concepto sostenido de educación (Cfr. Scurati, C. 1977. p. 7ss).

Todo modelo implica una relación entre variables. La acentuación de una de ellas, la coloca en el centro del modelo y lo estructura de un modo propio. El cambio o la traslación de esta variable genera un cambio de modelo. Casi todos los modelos tienen presente la variable: alumno, sociedad, inteligencia, didáctica, sentimiento, crítica, clase social, etc.; pero la diversa centralidad o acentuación que reciben estas variables generan diversos modelos de enseñanza, de aprendizaje y de educación.

Veamos brevemente algunos ejemplos de diferentes bases que han sustentado diversas concepciones de la didáctica.

1.— J. A. Comenio, fundador de la didáctica moderna, pensó a la naturaleza —con un trasfondo propio del estoicismo y del cristianismo— como el mundo de cosas y animales que obedecen las leyes innatas de Dios. Ella se constituyó en el doble modelo de lo que se debe enseñar (materia de la didáctica) y del modo en que se debe enseñar (método de la didáctica]. Se debe enseñar naturalmente, esto es, según el orden que se halla en la naturaleza misma. Enseñar es un artificio o técnica; pero un artificio que debe seguir el orden natural. -No quiere otra cosa —dice Comenio— el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método... El arte nada puede si no imita a la Naturaleza... El orden que establezcamos para las escuelas debemos tomarlo de la Naturaleza... La idea universal de! arte de aprender y enseñar todas las cosas no debemos ni podemos tomarla de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza. (Comenio, J. A., 1922, p. 106. 108. 110).

2.— Otros autores ven a la Naturaleza o medio circundante como un medio social. El objeto que se debe enseñar es la sociedad, lo que en ella sucede, el modo de vivir en la sociedad; y el modo para enseñar es el modo en que se procede en la sociedad. Sin embargo la sociedad puede ser concebida con diversos matices y bajo diversas ideologías.

a) **E. Durkheim**, por ejemplo, ve a la sociedad como a una familia con padres o autoridades y con hijos y súbditos. En este contexto, lo que se debe enseñar son las costumbres de los mayores. La enseñanza se convierte en una transmisión y salvaguarda de esas costumbres, y el aprendizaje se hace sinónimo de absorción de las mismas. La materia y el método del aprendizaje y de la enseñanza se basan no en la naturaleza individual, sino en la social. -De hecho —sostiene E. Durkheim— la sociedad tiene una naturaleza propia y, consiguientemente, exigencias totalmente diferentes de aquellas que están aplicadas en nuestra naturaleza individual. Por el mero hecho de estar por encima

de nosotros, nos obliga a que nos superemos a nosotros mismos; y superarse a sí mismo quiere decir, para un ser, salir en cierto modo de su naturaleza... La educación es ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica» (Durkheim, E., 1976, p. 51 y 98).

b) **John Dewey** ha visto en la **sociedad democrática** el ideal de la sociedad humana. Esta sociedad ofrece la materia para la enseñanza y el método científico (en cuanto es un método de discusión crítica y democrática) es el mejor método que sirve de base para una didáctica. En la sociedad los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines (políticos, industriales, científicos, religiosos...). La sociedad es la protagonista de la educación, más bien que las personas individuales; pero al ser la sociedad democrática una sociedad que permite y valora el surgimiento de las individualidades libres, es también la sociedad que más concilia al individuo con la sociedad. «Puesto que la sociedad es un **producto social** —dice J. Dewey— y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativa implica un ideal social particular... En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros, en condiciones iguales, y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones, mediante la interacción de diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y en los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden» (Dewey, J. 1971, p. 110).

c) **Paulo Freiré** también ha pensado su concepción de la educación y su didáctica sobre la base de la sociedad; pero la sociedad es vista por P. Freiré, especialmente en sus últimos escritos, bajo la óptica de la dialéctica marxista. La sociedad es una realidad dialéctica. El aprendizaje y la enseñanza toman su material de las situaciones dialécticas opresivas de la sociedad de clases. Es mediante el proceso de la dialéctica, ejercida también en el diálogo, que se avanza en la comprensión y transformación revolucionaria de esa realidad social. No se trata de aceptar la sociedad tal cual es como un modelo para la educación, sino de verla a través de un análisis crítico, esto es, unido de un preciso y claro concepto de las clases sociales y de sus desigualdades e injusticias. «En todas las sociedades, a la verdadera educación liberadora le corresponde relacionarse estrechamente con el «proceso de concientización» organizado por las clases dominadas y con vistas a una transformación de las estructuras opresoras. Consecuentemente, tal educación sólo puede prever el lúcido despertar de la conciencia, a través de un análisis crítico de la realidad que presupone, a su vez, una praxis concreta con y sobre dicha realidad» (Freiré, P., 1980, p. 140).

3.— Por oposición a las concepciones anteriores se pueden citar otras que no acentúan la importancia básica de la sociedad, sino la vida del individuo que aprende. Las didácticas de base psicológicas ven el proceso de enseñar y aprender como una asimilación osmótica por la cual el individuo activamente se sirve del medio y lo hace suyo.

E. Claparède —y tras él toda la escuela de Ginebra— inició una concepción de la educación, del aprendizaje y en consecuencia de la didáctica, basada en la vida, biológicamente considerada en su primera etapa y luego psicológicamente elaborada sobre la base biológica. El alumno que aprende es considerado como un organismo vivo cuya actividad está siempre suscitada por la necesidad básicamente biológica. El interés y la actividad humana están centrados, entonces, en el sujeto, el cual pone a los objetos o al mundo ante todo en función de sus necesidades individuales para la protección y el desarrollo del organismo. La vida intelectual y psicológica, aun siendo parcialmente independientes, no escapan a esta ley biológica general. «Todo organismo vivo es un sistema que tiende a conservarse intacto. En cuanto se rompe un equilibrio interior (físico-químico), en cuanto comienza a disgregarse, efectúa los actos necesarios para su refacción. Esto es lo que los biólogos llaman la auto-regulación. Si ésta no puede realizarse entonces muere. Se puede, pues, definir la vida como el perpetuo reajuste de un equilibrio perpetuamente roto. Toda reacción, todo comportamiento, tiene siempre por función el mantenimiento, la preservación o la restauración de la integridad del organismo. La ruptura del equilibrio de un organismo es lo que llamamos la «necesidad». Si al organismo le hace falta agua decimos que tiene necesidad de agua. Y esta necesidad tiene la propiedad de provocar las reacciones propias para satisfacerlas» (Claparède, E., 1932, p. 50).

Las didácticas de base psicológica tienen en común que el punto de referencia para lo que el docente debe enseñar (materia de la didáctica) lo indica la vida particular, **el interés del alumno** y no las exigencias de la sociedad. El método o proceso de enseñanza —llevado a su extremo— debe ser también psicológico, esto es, debe consistir en la actividad psíquica en su autodesarrollo sin referencias impositivas u objetivas. Cada uno aprende —y, en consecuencia, a cada uno hay que enseñarle— según sus propias necesidades, intereses, motivaciones. La didáctica se basa y se rige, entonces, por estas exigencias. «Lo que importa es el **interés** que el alumno toma por su trabajo», afirma A. Ferrière (1947, p. 21), que puede ser considerado el fundador y divulgador de la Escuela Activa, escuela de la espontaneidad, de la expresión creadora.

Las líneas de pensamiento que han logrado desprenderse en buena parte de la base biológica, ven sin embargo a la actividad psicológica como una prolongación interiorizada de la acción en función biológica. Se han elaborado así bases psicológicas para las teorías del aprendizaje y la didáctica que centran su interés en la actividad cognoscitiva constructivista en cada individuo. En estas concepciones, no siempre queda claramente establecida **la función de los modelos** para la construcción de las propias formas de pensar, de hacer y vivir. En general, las psicológicas constructivistas (J. Piaget, H. Aebli), con diversos matices, se remiten a una filosofía de base kantiana, a un idealismo trascendental o crítico por el cual se supone que todos los hombres pueden —y de hecho llegan a— construir las mismas formas mentales (o categorías) para conocer la realidad. Estas construcciones las logran realizar los alumnos por medio de la acción, en contacto con la realidad; pero la realidad es incognoscible o noumenal. Ella no puede ofrecer formas o modelos válidos de inteligibilidad sobre la realidad objetiva. Las formas del pensar se construyen sobre la base del **hacer** y no tanto sobre los objetos científicos. Para estas psicológicas constructivistas, los objetos científicos (empíricos o formales) no son concausas interestructurantes del hacer, sino más bien efectos, productos del mismo. Se trata de un idealismo trascendental de la significación construido sobre el realismo de la acción. Toda la tarea se centra entonces en la descripción y seguimiento del origen (génesis) de estas formas o estructuras del conocer humano, y a esto le ha llamado J. Piaget **epistemología genética**. «El problema de la inteligencia y, con él, el problema de la pedagogía de la enseñanza ha aparecido así ligado al problema epistemológico

fundamental de la naturaleza de los conocimientos: ¿constituyen éstos copias de la realidad o asimilaciones de lo real a estructuras de transformaciones?... Conocer un objeto es operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción» (Piaget, J., 1980, p. 37).

Otras corrientes psicológicas, centradas en el alumno, acentuaron menos el aspecto cognitivo que el afectivo. La base de la didáctica es puesta entonces en la aceptación empática, no posesiva, sin condiciones del modo de ser del alumno. La madurez emocional es vista como el motor de la propia acción, como una excelente base para el pensar correcto, para el desarrollo creativo de la capacidad de juicio y acción. «El aprendizaje autoiniciado que abarca la totalidad de la persona — su afectividad y su intelecto — es el más perdurable y profundo... Toda persona «se deja llevar» en estas experiencias creativas. Un elemento importante en estas situaciones es que la persona sabe que es el propio aprendizaje y así puede mantenerlo o desecharlo frente a un aprendizaje más profundo, sin tener que consultar a nadie para corroborar su decisión» (Rogers, C., 1978. p. 130).

En este caso la didáctica pone por base un clima afectivo de aceptación del alumno como protagonista y responsable de su propio aprendizaje, de sus deseos, de sus logros. La iniciativa por el aprendizaje viene del alumno, al que no se le imponen pautas para aprender.

Nadie puede negar la importancia de la afectividad en aprendizaje. Sin embargo, el aspecto humanitario de la afectividad presente en la enseñanza ha servido, con relativa frecuencia, de excusa para prolongar — mediante el afecto — el vínculo de dependencia personal del docente sobre los alumnos. A veces, el afecto es la moneda falsa con la que el docente paga la sumisión del alumno a los valores que él como adulto, propone heterónomamente.

4. — Dentro de las concepciones de la didáctica con base biológica, encontramos aquellas que han reducido lo biológico a lo fisiológico, negándole a la vida humana una consideración psicológica. Todo lo psicológico (los sentimientos, la conciencia inteligente, libre, autónoma) ha quedado reducida a la base fisiológica, con la cual se pretende explicar totalmente el fenómeno humano. La concepción conductivista ha pensado el aprendizaje y la didáctica como un mecanismo de acciones causales o estimuladas y reforzadas gradualmente por el docente.

El modelo de mecanismo fisiológico es aquí la base de la didáctica, donde el estímulo inicial y el refuerzo externo hacen de motor o motivación del aprender. En consecuencia, lo que hay que enseñar lo impone la cultura o el medio, y el modo de enseñar lo impone la concepción fisiológica del hombre. El alumno es concebido fundamentalmente sin poder para el esfuerzo, sin voluntad, sin capacidad para proyectos personales y autónomos. «Cuando faltan refuerzos, el resultado típico es una profunda abulia. El estudiante no es diligente ni ávido de aprender, sino que no se siente capaz de obligarse al estudio». (Skinner, B., 1973, p. 155).

5. — Estimamos, pues, que muchas pueden ser las bases u opciones sobre los que se asienta una teoría didáctica. Hacemos aquí un intento hipotético para integrar las importantes variables mencionadas en un modelo cuya base sea la actitud crítica, propia

del espíritu científico, centrada en el aprendizaje del alumno y adecuada a sus posibilidades, en interacción constante con su medio social, en un clima de participación solidaria.

En nuestra estimación, la educación es un proceso constante que pasa a través de la condición posibilitante, necesaria pero no suficiente, del aprendizaje. El individuo o la nación que no aprende, no serán nunca una persona o una nación educada. El aprendizaje mismo debe entenderse como un proceso dinámico, como una experiencia que sistematiza y utiliza la experiencia vivida de acuerdo con ciertos valores y fines que constituyen el sí mismo personal o nacional.

El proceder científico (el enfrentarse con los problemas, analizarlos, hipotizar, tratar de validar las interpretaciones realizadas, el replantear el problema) es sólo una ayuda didáctica para posibilitar el surgimiento de una actitud esforzada, de búsqueda crítica y de actuar fundado. Ahora bien, el optar por una didáctica apoyada en la actitud afectiva, volitiva e intelectual del científico al servicio de una comunidad con la cual interactúa y participa solidariamente, implica y conlleva la aceptación de principios y consecuencias coherentemente determinadas tanto para una concepción en la cual se inscriba la didáctica, como para el proceder didáctico mismo.

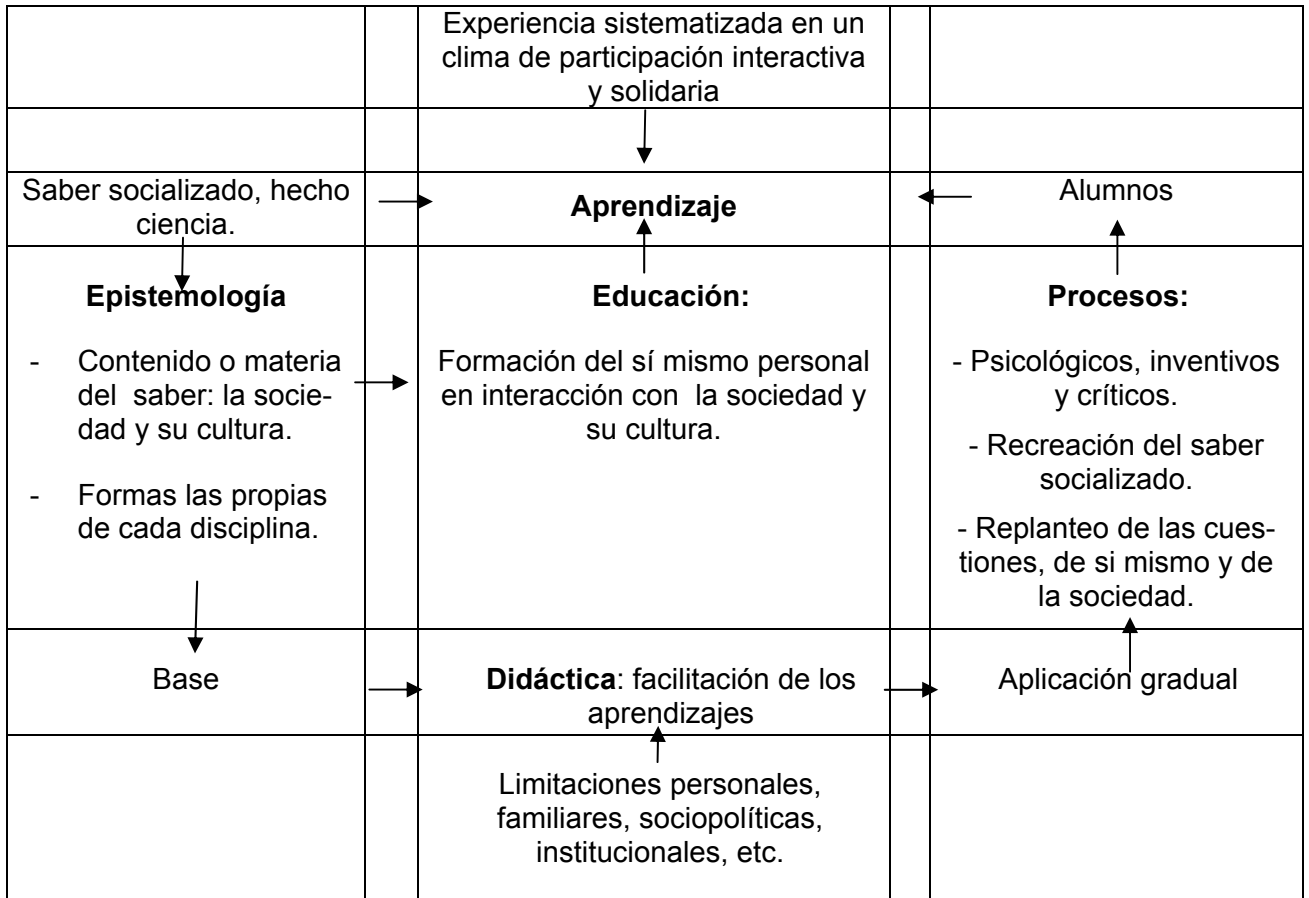
El espíritu científico supone una actitud epistemológica acerca del saber, una reflexión sistemática sobre los contenidos del saber (la sociedad, su estructura, su cultura) y, en particular, sobre las estructuras o formas del saber, sobre los métodos y sobre los modos de valorar lo que se sabe.

El aprendizaje se halla pues centrado en el alumno que aprende, el cual es el protagonista de su educación; pero la didáctica y su método, en cuanto son una facilitación de un saber, se apoyan en la epistemología, en las fases y exigencias del modo de aprender de los científicos. Consecuentemente, se admite que el hombre y el niño se relacionan con su mundo físico y social a través de su afectividad, de su esfuerzo y de su inteligencia, elaborando ambas formas para conocerlo y actuar en él. El hombre y el niño es concebido como libre en su forma de conjeturar el ser del mundo, pero también como responsable intersubjetivamente de sus conjeturas, de sus interpretaciones y acciones.

La epistemología hace pensar, al analizar las ciencias, que la inteligencia humana aún teniendo un factor biológico, afectivo y social que la condicionan, sin embargo no está determinada por ellos; más aún es libre para superarlos con sus nuevas conjeturas y acciones, y es responsable por ellas. En el aprendizaje realizado con actitud científica y dentro de las posibilidades psicoevolutivas del que aprende, está presente el sentimiento que impulsa o alimenta la acción, la inteligencia que ilumina y la voluntad que la ordena, en interacción con el mundo (social, político, cultural, etc.).

Una teoría didáctica apoyada en el espíritu del método científico trata, en consecuencia, de tener presente, sin confundir: a) la creatividad psicológica con las exigencias lógico-científicas; la gradualidad del proceder personal y la gradualidad del saber socializado; b) los contenidos de las ciencias y los métodos propios de cada ciencia; c) las conjeturas individuales con las necesidades de confirmación o verificación intersubjetiva; d) la subjetividad del individuo con la objetividad del mundo (físico, social, cultural) en la unidad de la persona que se construye cooperando con el mundo y asumiéndolo con autonomía y actitud crítica. Las formas o estructuras de la realidad y del pensar, sean empíricas o mentales, posibilitan y facilitan la estructuración del sí mismo personal en interacción con el mundo (Cfr. Not, L, 1979, p. 173).

Quizás podamos presentar las variables de este modelo de la siguiente manera:



La educación se halla en el centro del modelo, se deriva del aprendizaje más no se confunde sin más con cualquier aprendizaje. La educación supone un aprendizaje que lleva a la formación y reformulación del sí mismo personal en Interacción participativa y solidaria con la sociedad en que se vive. Se trata de un logro que sólo cada uno puede hacerlo. La sociedad, mediante la escuela, el docente, la didáctica ofrecen medios o facilidades para aprender a aprender. .No me parece probable que se produzcan progresos importantes en las prácticas educativas ni las subsiguientes mejoras en la vida de las personas que han recibido una educación, sin disponer previamente de una teoría de la educación adecuada, y sin la renovación de las prácticas educativas que se derivan de tal teoría. Una teoría así debiera tener como núcleo un modelo de aprendizaje humano. (Novak, J., 1982, p. 17).

Todo lo dicho tiene repercusiones para formalizar una concepción de la didáctica, entendida como ciencia de la enseñanza, en función del aprendizaje de los alumnos, posibilitado con una metodología crítico-científica adecuada a sus posibilidades sociales,



afectivas, intelectivas y volitivas. Podríamos explicitar la estructura de la didáctica de la siguiente manera:

<p>Saber socializado -ciencia-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido o materia de la ciencia: sociedad y su cultura.</li> <li>- Forma o procesos de la ciencia.</li> <li>- Actitud crítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma o procesos psicológicos o personales.</li> <li>- Procesos operatorios ejercidos por los alumnos en actitud crítica.</li> <li>- Constitución de una experiencia sistematizada.</li> </ul>	<p>Forma o procesos de la ciencia hecha disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Seleccionados de acuerdo a un diagnóstico.</li> <li>. Organizados de acuerdo con la ciencia y con las posibilidades operatorias, psicológicas, de los alumnos.</li> <li>. Metódicamente facilitados con diversos medios y recursos, en la interacción del aula y con la sociedad, posibilitando la actitud crítica.</li> <li>. Medios y evaluados en el proceso de aprendizaje, dentro de los límites de la institución escolar.</li> </ul>
<p>Materia del aprendizaje.</p>	<p>Forma del aprendizaje</p>	<p>Procesos para facilitar aprender</p>
<p>Ciencia del aprendizaje organizado Materia de la didáctica</p>		<p>Forma de la didáctica</p>
<p><b>Ciencia de la enseñanza: DIDÁCTICA</b></p>		

En este contexto teórico, la didáctica ofrece posibilidades de experimentalidad en el aula, de modo que los mismos docentes pueden mejorar sus posibilidades de facilitación de los aprendizajes en una forma más rigurosa y objetivamente lograda (Cfr. Dockrell, W. Hamilton, D., 1983, p. 41), La didáctica experimental exige en el docente la unión sistemática de los fines remotos de la educación, en una teoría didáctica que prevé los medios didácticos necesarios, controlables, provocados y medios, para que el alumno pueda —aunque no mecánica ni necesariamente— lograr en el aprendizaje esos fines. (Cfr. Capitán Díaz, A., 1979, p. 30).

La didáctica, epistemológicamente hablando, debe ser clasificada dentro de las ciencias que el hombre —el docente o didacta— construye con una finalidad productiva. La didáctica es una tecnología (una ciencia y una técnica, arte o habilidad) con la que el hombre produce la facilitación de los aprendizajes que los alumnos desean lograr, dentro de una definida concepción de la educación (entendida, por ejemplo, como el logro de la formación de sí mismo en interacción crítica con la sociedad).

El agente principal de la educación, hecha aprendizaje, es el alumno. El agente principal de su facilitación es el docente. Entre ambos se halla el saber socializado (las ciencias o disciplinas y sus artes o tecnologías). Se hacen así relevantes algunas variables

—no las únicas— importantes que delimitan el ámbito de la didáctica. En consecuencia la didáctica parece implicar:

- a) Un **saber socializado** (ciencia, disciplina o tecnología) que el docente enseña.
- b) Los alumnos a los que se les facilitan —graduando las dificultades— la adquisición del saber de acuerdo con sus posibilidades. La **facilitación** del saber, adecuado al alumno, constituye la perspectiva o forma propia de la didáctica.
- c) El aprendizaje **realizado por el alumno**, con un esfuerzo psicológico (creativo, imaginativo, voluntario) y lógico (reflexión coherencia, prueba) en función de su autonomía de juicio y de su adecuación al mundo (social, físico, cultural, etc.).
- d) La **ideologización**, en consecuencia, —entendida como un proceso de **imposición** de conocimientos sin la intervención del libre juicio del alumno— debe ser considerada como un proceso de perversión del aprendizaje humano y de la educación.

Debemos, pues, delimitar con precisión el **ámbito de experimentalidad** de la didáctica. El núcleo específico del proceso didáctico se halla en la posibilidad y en la efectividad de la facilitación de un saber con los cuales los alumnos se educan a sí mismos, se dan una formación propia. El objeto de experimentación no es, pues, el alumno ni el docente en cuanto son personas (portadoras de juicios propios); sino la **operatoria o los procesos objetivados** de facilitación en relación con las posibilidades objetivadas (mediante diagnósticos) de aprendizaje de los alumnos. Los procesos de enseñanza del docente se constatan como eficientes en los aprendizajes objetivados de los alumnos, esto es, en el pasaje de un estado A, inicial y objetivado en los diagnósticos de los alumnos, a un estado B, también comprobado reiteradamente y objetivamente. ¿Es posible experimentar esto? Dentro de ciertos límites, sí. Por ello es importante no pretender experimentar lo inexperimentable. La **intención o el esfuerzo** del docente y del alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien son importantes, no son experimentables en la subjetividad de las personas. La intimidad de las personas es un reducto en sí mismo no objetivo ni observable en forma rigurosa. Las posibilidades de experimentación de una didáctica no debe buscarse entonces en ese ámbito.

El docente, más que un juez, debería ser considerado la persona que específicamente —aunque no únicamente— se dedica a enseñar, esto es, a facilitar los aprendizajes, a observarlos y describirlos en sus relativos avances o retrocesos. A veces los alumnos aprenden «a pesar de que se les enseñan»; otras veces no se puede comprobar la necesaria eficacia de la facilitación ofrecida a un alumno. Cuando es posible observar la relación entre las variables, pero sin poder hacer afirmaciones sobre el origen de dicha relación de influencia, entonces estamos sólo ante una **descripción** del fenómeno provocado. En especial, cuando se trata de experimentar procesos o resultados libremente contruidos con pluralidad de valores, éstos se analizan mediante escalas descriptivas (Cfr. De Bal, De Landsheere, G., Paquay-Beckers, J., 1976, p. 69). En la didáctica y en el aprendizaje no siempre se puede predecir su eficacia, pero sí se puede describir siempre su proceso y valorarlo, dentro de ciertas pautas, en forma cuantitativa o cualitativa. De esta manera, no se pretende determinar los efectos con anterioridad, llevar a los alumnos a una uniformidad de resultados, suprimir la libertad del juicio y su capacidad de creatividad y valoración, tan necesarias en una **sociedad pluralistamente democrática**.

En este contexto, la función de la escuela, del docente y de la didáctica queda reducida a un modesto pero importante sector. La escuela no es la única responsable de todos los males ni la única variable para determinar un cambio social. No se trata de «despolitizar» a la escuela o a los contenidos que la didáctica facilita; más bien se trata de posibilitar y **facilitar una pluralidad de juicios y de políticas**. La escuela deja entonces su pretensión de dominar a las personas y cumple ahora una tarea modesta, pero no menos importante y decisiva.

## BIBLIOGRAFÍA

a) En relación con las diversas bases para una teoría didáctica:

- ANTISERI, D.: *La funzione dell'educazione scientifica nella formazione della personalità*, en revista *Prospettiva EP*, n.º 3-4, 1981, Siena.
- ANTISERI, R. y otros: *Epistemología e ricerca pedagógica*, Roma, FAS, 1976.
- AURIN, K.: *Politización de la pedagogía en el tercer Reich*, en revista *Educación*, n.º 28, 1983, Tübingen.
- COMENIO, J. A.: *Didáctica Magna*, Madrid, Reus, 1922.
- CLAPAREDE, E.: *La educación funcional*, Madrid, Espasa-Calpe, 1932.
- DAROS, W.: *Racionalidad, ciencia y relativismo*, Rosario. Apis, 1980. *¿Es ciencia la historia?* En revista *Sapientia*, 1981, n.º 139. *El concepto filosófico de ciencia según Popper*, en *Revista Rosminiana*, 1983, Fase. III. *Razón e inteligencia*, Genova, Estudio Editoriale di Cultura, 1984. *Educación y cultura crítica*, Rosario, Ciencia, 1986. *Epistemología y didáctica*, Rosario, Edit. Matética, 1983.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Bs. As., Losada, 1971. *La ciencia de la educación*, Bs. As., Losada, 1968.
- DURKHEIM, E.: *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976.
- FREIRÉ, P.: *Educación y concientización*, Salamanca. Sígueme, 1980.
- FERRIERE, A.: *Escuela sobre medida*, Bs. As., Kapelusz, 1947.
- PIAGET, J.: *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel. 1980. *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF, 1975.
- POPPER, C.: *La sociedad abierta y sus enemigos*, Bs. As.. Paidós, 1981. *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1977.
- REBOUL, O.: *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977.
- ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en educación*, Bs. As.. Paidós, 1978.
- SCURATI, C.: *Profili nell'educazione*. Milano, Vita e Pensiero. 1977.
- SKINNER, B.: *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona. Labor, 1973.
- SNYDERS, G.: *École, classe et lutte des classes*. París, PUF, 1976.
- NOVAK, J.: *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982.
- NOT, L.: *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
- LEGRAND, L.: *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977.

b) En relación con las aplicaciones didácticas:

- AEBLI, H.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Etuttgart. Klett Cotta, 1983.
- DAROS, W.: *Encuadre epistemológico de la didáctica experimental*, en revista *Didáctica Experimental*, n.º 1, Rosario, 1982.
- DE BAL, DE LANDSHEERE, G. y PAQUAY-BECKERS, J.-. *Construire des échelle d'évaluation descriptives*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, 1979.
- DOCKRELL, W. y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación*, en *Temas de investigación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.

DUVERGER, M.: *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel, 1972.

OUELLET, A.: *Processus de recherches. Une approche systémique*, Quebec, Presses de l'Université, 1981.

PARRA, G., RAMA, G. y otros: *La educación popular en América Latina*, Bs. As., Kapelusz, 1984.

SARRAONA, J.: *Investigación y estadística aplicada a la educación*, Barcelona, CEAC, 1980.

SELLTIZ, C. y otros: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp, 1976.