

¿Sustituyen los desarrollos teóricos actuales en el área de la Didáctica, auténticas ayudas para que los docentes mejoren sus maneras de enseñar? Desde hace algún tiempo están realizándose numerosos trabajos que favorecen una mayor y mejor comprensión de la clase escolar. También es creciente la investigación sobre la génesis de nociones enseñables y el diseño de potentes y complejos dispositivos didácticos reales de todo ello para producir una mejora real de la enseñanza. En esta obra se plantea que si bien la teoría de la Didáctica ha estado y está emparentada con el desarrollo de métodos y estrategias para promover el aprendizaje de los alumnos, actualmente dicha tarea está en crisis, porque el conocimiento acumulado no suele permitir afrontar los problemas que los docentes encuentran en sus prácticas. Tomando esta idea como base, Daniel Feldman, docente del Departamento de Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, diserta en este trabajo temas centrales para reflexionar sobre el papel de la Didáctica y los problemas de la necesaria relación entre teoría y práctica. Mediante un análisis de las tendencias relativas a actuales, que se contraponen al paradigma tecnológico, evalúa su capacidad para responder a las exigencias de la Didáctica y realiza una apreciación crítica de algunas propuestas actuales que se presentan como nuevos programas de acción. El autor señala también la necesidad de la mejora de este estado de cosas, favoreciendo que una cantidad significativa de docentes pueda acceder al perfeccionamiento de sus prácticas de enseñanza y que los sistemas institucionales de enseñanza sean un ambiente propicio para ello.



ISBN 950-701-554-1
9 780550 701554

Daniel Feldman Ayudar a enseñar

Ayudar a enseñar

AIQUE

Daniel Feldman

AIQUE

- La relación entre las intenciones y la realidad. Quizá también interpretable en términos de relaciones entre concepción y ejecución.
- La relación entre teorías de base y teorías "aplicadas" o prácticas. Esto atañe al problema de cómo obtener "conclusiones prácticas" de nuestras teorías o cómo volverlas operativas con relación a las exigencias que proponen las situaciones educativas.

Cómo se verá, en este replanteo de lo que solemos llamar "relación entre teoría y práctica" las preocupaciones epistemológicas no figuran en primer lugar. No estamos tratando de resolver, por ejemplo, si nuestras teorías son un reflejo de la realidad objetiva o una reconstrucción hipotética, convencional y adecuada. Más bien, las preocupaciones son de otro nivel. O bien pueden resumirse en el ámbito de un individuo que opera sobre el mundo y se expresan en preguntas del tipo: ¿cómo se relacionan actos y representaciones? ¿En qué medida mi conocimiento explícito o implícito guía mi conducta? ¿Cuáles son mis motivaciones? ¿En qué aspectos de mi saber debo bucear para comprender por qué hago lo que hago o qué significado tienen mis acciones? O bien son preocupaciones que remiten a dimensiones francamente sociales: ¿cómo es posible que las intenciones de unos actores ubicados en un espacio determinado impacten en las de otros ubicados en un espacio diferente? ¿Cómo se pueden diseñar proyectos que atraviesen múltiples mediaciones institucionales? ¿Cómo se operan las transformaciones de las intenciones en las luchas y las negociaciones entre actores diversos? ¿Cómo se imponen sentidos, se transmiten, se intervienen y se opera sobre sistemas?, etcétera.

En los siguientes capítulos se retomará de manera un tanto sistemática el conjunto de relaciones que se expusieron.

2.

La didáctica: ciencia aplicada o disciplina práctica?

I. Déme un fundamento

Muchas de las grandes corrientes sobre la enseñanza han estado fundadas sobre algún tipo de teoría psicológica. Por ejemplo, la tecnología instruccional es, en parte, producto de la versión skineriana del conductismo que se expresa en la teoría del condicionamiento operante (Skinner, 1970). En otros casos, la relación no es tan aplicada pero no por eso menos directa. Las propuestas autogestivas del humanismo rogeriano (Rogers, 1991) se basan en su experiencia y su teoría como psicoterapeuta y buena parte de las actuales tendencias en la enseñanza están relacionadas con el trabajo basado en el intento de dar un fundamento cognitivo cultural a una teoría de la instrucción.¹¹ Tampoco es desconocida la enorme influencia que la teoría psicogenética de Piaget ha tenido en educación.¹² La ligazón ha sido estrecha y, por lo regular, incuestionable. Resulta muy difícil pensar que pueda ser de otra manera. Nos parece evidente que, si logramos penetrar en los secretos del proceso de aprendizaje, será posible operar con total éxito sobre él. Creemos importante bus-

5/10/75

car un sólido fundamentación psicológico para desarrollar conocimiento didáctico. Esta certeza es raramente sometida a revisión porque operamos bajo supuestos estándar para entender las conexiones entre conocimiento y acción.

El supuesto estándar se expresa en las modalidades de ciencia aplicada.¹³ Según este punto de vista, la didáctica es una disciplina aplicada que depende de disciplinas de base. Como su propósito es definir métodos para promover el aprendizaje, pareció natural considerarla una tecnología derivada de las hipótesis constatadas de las ciencias del aprendizaje. La concepción estándar se basa en el modelo de las ciencias empírico analíticas y está guiada por intereses técnicos —la organización de medios adecuados a fines productivos bien definidos.¹⁴ Alcanzó una gran aceptación durante el predominio de la tecnología instruccional en los años cincuenta y sesenta¹⁵ y continúa impregnando buena parte del desarrollo didáctico actual, aun por parte de comunidades que adhieren a otras teorías no sospechables del pecado tecnicista/conductista.

Una opción frente a la concepción estándar consiste en rechazar el carácter aplicado de la didáctica. En esta opción se considera que la didáctica corresponde a un tipo de conocimiento que está regido por otros intereses. Habermas describe tres tipos de conocimiento ligados a diferentes intereses constitutivos. El primero ya fue explicado, es el de las ciencias empírico-analíticas. De los restantes, uno corresponde a las ciencias hermenéuticas, guiadas por un interés práctico —el logro de consenso para la acción común—, y el otro a las ciencias críticas, guiadas por un interés emancipatorio —liberación de las fuerzas interiorizadas que construyen la acción de los sujetos.¹⁶ Las diferentes consecuencias que tiene la adopción de enfoques hermenéutico-prácticos o crítico-emancipatorios se discutirán en el capítulo 3. Por ahora, baste con se-

ñalar que modifican la articulación que el modelo estándar establece entre conocimiento y acción. A diferencia del modelo estándar, que requiere una teoría explicativa base y una tecnología para la aplicación práctica, se propone el desarrollo de otro tipo de teoría. Algunos autores utilizan la idea de "teoría práctica", una teoría que es "... 'teórica' en el sentido de que está sujeta a conceptos de lógica, rigor y reflexión disciplinada y 'práctica' en cuanto respeta y conserva el contenido práctico en el que aparecen los problemas" (Garr, 1990, p. 52).¹⁷

Por la naturaleza de sus tareas, la didáctica podría ser considerada una teoría práctica. Pero, hasta ahora, el criterio predominante ha sido considerar a la didáctica como una disciplina aplicada. Aun cuando cambiaban los contenidos se utilizó mucho tiempo de trabajo didáctico en el intento sistemático de convertir en prescripciones los principios de alguna ciencia. A veces las cosas se llevaron tan al extremo que, durante el proceso de retraducción de alguna teoría prestigiosa por parte de especialistas en educación, se realizó un uso casi directo de la teoría de base en la acción educativa aunque no fuera una teoría educacional. Pero las cosas no son siempre así y, en manos originales, sistemáticas y reflexivas, los intentos por elaborar propuestas educativas en base a principios generales sobre el aprendizaje y el desarrollo fueron muy logrados. *Notas sobre una teoría de la instrucción* (Bruner, 1969) puede ser un buen ejemplo de esa tendencia. Igualmente, *Tecnología de la enseñanza* (Skinner, 1970) o *Teoría y práctica de la educación* (Norvak, 1990) basado en la teoría de Ausubel. Claro que estos ejemplos muestran a importantes psicólogos que habían desarrollado teorías de peso en su campo. Pero, si ese no es el caso: ¿cómo elegir la teoría adecuada para fundamentar una propuesta de buena enseñanza? Siempre es posible usar criterios epistemológicos para com-

59/27
5

parar teorías entre sí y decidir por la calidad de los principios de alguna de ellas por sobre los principios de las otras. La posición no es sencilla, ya que exige decidir sobre una cuestión de fundamentos—no siempre resuelta en los campos especializados—para proceder al desarrollo de propuestas viables en el campo educativo. Pese a esta dificultad, distintas comunidades educativas han adherido de forma entusiasta a una teoría psicológica y a principios muy generales derivados de ella que se suponían aptos para el desarrollo de procesos educativos. Este tipo de elecciones enfrentó frecuentemente problemas de traducción—cómo convertir los postulados descriptivos teóricos en normas de trabajo— y de reducción de las cuestiones educativas porque, como plantea Joseph Schwab, “Las debilidades de la teoría surgen de dos fuentes: el inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto” (Schwab, 1974, p.10).

El “estado incompleto” de los asuntos que tratan las teorías no significa problema alguno dentro de la teoría en sí, sino *no sólo cuando se la pretende usar como teoría educativa*. Cuando este es el caso, las teorías didácticas derivadas de una teoría de base enfrentan serias dificultades para responder, por ejemplo, cuestiones relativas a las restricciones que impone enseñar en instituciones especializadas organizadas en torneos a grandes grupos; los problemas referidos a las selecciones de conocimiento destinado a la enseñanza y de su recontextualización; y quizá lo más obvio en términos de este trabajo, a cómo incrementar nuestra capacidad de ayudar a enseñar (alguno ligeramente distinto de nuestra capacidad para ayudar a aprender). Las teorías psicológicas carecen de instrumental conceptual para reconocer la variedad de problemas que se despliegan cuando se analiza la enseñanza y suelen limitar la comprensión de los fenómenos educativos a términos de re-

lación cara a cara. Buena parte de los actuales desarrollos en didáctica alentados por las renovaciones en el campo cognitivo padecen de este problema.

Si no es conveniente realizar elecciones para la didáctica guiadas por la excelencia intrínseca de las teorías de base y si, además, se tiene en cuenta el limitado número de sus objetos de interés comparado con la cantidad de variables que intervienen en la enseñanza, se debería pensar en otro tipo de criterios. Creo que si se acepta que la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico, sus relaciones con modelos teóricos deben ser analizadas desde ese punto de vista. Procuraré desarrollar un ejemplo.

El dispositivo didáctico consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuados para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad no permite un acceso por vías informales. La didáctica no se preocupa por los mecanismos de influencia educativa en general, sino por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa. Las diferentes teorías psicológicas no tienen igual posibilidad de adecuarse a este requerimiento. Aquellas teorías que son capaces de explicar la génesis de los procesos cognitivos en términos de intercambios resultan de más utilidad que aquellas que no lo hacen. Desde ese punto de vista, a la didáctica le interesa considerar planteos de hombre-con-otros. No le resulta decisivo en la actualidad dilucidar el carácter de factor formante o activante¹⁸ que se atribuya a la interacción con otros, sino el hecho de que, en la teoría considerada, ese tipo de interacciones asuma la propiedad de condición necesaria. En este sentido, los modelos *overtaxide-in* probablemente expresen mejor la naturaleza de los procesos educativos: aquello que la sociedad hace cuando la ganancia de competencias del individuo —“desarrollo” en sentido amplio— no se produce espontánea-

de 1987

mente por génesis biológica o psicológica. Entre ellos, los enfoques sobre el desarrollo que enfatizan su carácter de proceso cultural y socialmente mediado parecen proporcionar un encuadre que apoya la comprensión del desarrollo humano con relación a los procesos educativos. En este caso, una valoración de distintos aportes—por ejemplo, acerca de la naturaleza del desarrollo cognitivo—incluye una dimensión didáctica que, con cierta independencia de otras consideraciones teóricas, enfatiza los problemas que debe enfrentar.

Hasta ahora procuré establecer diferencias de intereses y, por lo tanto, de objetos privilegiados y definidos entre los procesos de elaboración didáctica—si se acepta cierta concepción “práctica” de la disciplina—y los procesos de elaboración de teoría psicológica. Espero no haber utilizado abusivamente una estrategia de fijación de límites. (Ya se sabe que el persistente intento por definir límites fuertemente consolidados en las disciplinas educativas recurrió al uso de argumentos epistemológicos para disminuir el reparto de recursos materiales y simbólicos dentro de un campo.) Afortunadamente, se puede reconocer que las relaciones entre conocimiento didáctico y conocimiento psicológico son muchas y productivas. Por ejemplo, el progresivo avance de los enfoques cognitivos ha generado un campo de gran interés para la educación y la revitalización de los enfoques culturales e interaccionistas del desarrollo abrió nuevas perspectivas a través de los espacios de interfase donde la investigación sobre el aprendizaje se integra con la investigación sobre la enseñanza y mediante el desarrollo de nuevas y poderosas imágenes para la comprensión de las prácticas educativas.

Ayudar a enseñar

Con respecto a lo primero, se observa cómo los problemas de la enseñanza y del aprendizaje comienzan a tratarse conjuntamente. Paul Pintrich caracteriza de la siguiente manera algunos rasgos de las actuales investigaciones en psico-

logía educacional: tendencia de las psicologías educacionales—a diferencia de las cognitivas— a focalizar la investigación en niveles macro y a utilizar unidades de análisis mayores; énfasis en los problemas de aprendizaje ligados a la adquisición y la transferencia en situaciones de instrucción; desarrollo de modelos contextuales y culturales; la inclusión del contenido y las perspectivas disciplinares en los proyectos de investigación; adaptación a la diversidad con relación a las prácticas culturales. (Pintrich, 1994). Estos rasgos dibujaban un campo común a algunos intereses didácticos y psicoeducativos que, en términos de Coll, se caracteriza porque avanza hacia una autonomía creciente respecto de las disciplinas de referencia, rechaza el aplicacionismo, elabora modelos conceptuales que subrayan las interacciones entre alumnos, contenidos y profesores, enfatiza la importancia del contexto situacional en el que tienen lugar los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje y genera una visión de las disciplinas que integra propósitos de intervención junto con aspiraciones teóricas (Coll, 1993).

En segundo término, las teorías sobre el desarrollo cognitivo tienen gran importancia educativa porque aportan metáforas que ayudan a construir el sentido de la práctica. Ésta es una base muy importante para poder definir la dirección de la educación y, por lo tanto, de las tecnologías y de las prácticas que deben desarrollarse. Nuestra experiencia se organiza de acuerdo con los consensos logrados en torno a diferentes concepciones. En este caso, más allá de los marcos conceptuales, lo que importa es la capacidad humana de crear realidades y transitar por mundos diversos y las imágenes que ofrecen algunos modelos del desarrollo cognitivo contienen un gran poder pedagógico.

Revisados estos puntos de contacto, no está demás hacer una advertencia. Una teoría acerca de la “buena” enseñanza, no nos dice qué sucede al enseñar. Procura establecer

Ayudar a enseñar

8927
6

cómo el proceso debe ser llevado a cabo. Y no hay maneras neutrales de prescribir procesos. Siempre se elige, se opta y se desechan opciones. Se incluyen valores importantes y se ac-túa en términos de ellos. Las posiciones técnicas, explícita o implícitamente, tratan de eludir este principio cuando con-fían en que una buena teoría—por ejemplo, acerca del apren-dizaje—les permita derivar los procedimientos adecuados pa-ra enseñar. De todos modos, la teoría en cuestión actúa tam-bién como fuente de valores porque las teorías no sólo ofe-recen información de utilidad para el diseño de propuestas, si-no que constituyen un horizonte normativo. Según sostiene Bruner, las más importantes teorías del desarrollo actúan co-mo cultura (Bruner, 1988, p. 138). Una vez aceptadas, nos de-finen como sujetos o definen los sujetos posibles que pode-mos encarnar. El problema es que no siempre la relación en-tre ciertas teorías y ciertos valores es tan directa como parece. Aunque en términos educativos compete la consideración de casi cualquier valor humano, es dudoso que algo similar suce-da con las teorías del desarrollo o el aprendizaje. Por eso, una cosa es apreciar el magnífico valor pedagógico que poseen las imágenes del sujeto ofrecidas por las teorías del desarrollo y otra, muy distinta, pensar que constituyen una pedagogía.

III. Las didácticas especializadas en campos de conocimiento

La dependencia psicológica se dejó sentir con más fuer-za en los planteos generales de la didáctica. Existieron alter-nativas menos dependientes o, en todo caso, atadas a otros fundamentos. Tal es el caso de las anteriormente llamadas “didácticas especiales”. Una de las alternativas actualmente más importantes en el campo de la didáctica es el sostenido desarrollo de las didácticas especializadas en campos de co-

nocimiento. Éstas evolucionan asumiendo que el objeto de conocimiento determina el proceso de comunicación. Al romper con categorías generales como “el aprendizaje” o “el método” abren nuevos planteos en los tradicionales caminos de elaboración de conocimiento didáctico.

En los últimos años, los enfoques generales de la didác-tica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su ca-rácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concep-ción tecnicista de la didáctica. Paralelamente, el conoci-miento dejó de ser el escenario del encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”.¹⁹ El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego trian-gular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica pro-ducción con base en el contenido de disciplinas de conoci-miento. La gran virtud del aporte de las didácticas de disci-plina consistió en su cercanía con la enseñanza. Ello les per-mitió retornar el papel instrumental de la didáctica que se de-bilitaba ya fuera por “corrimiento” del campo, por ineffecta-cia o por los reales límites de los planteos generales. Su gran ven-taja consistió en su abordaje de situaciones concretas. Enten-dieron, correctamente, que el conocimiento resultaba una variable esencial y en esto aventajaron a cualquier planteo formalista. Sin embargo, su virtud también aparejó debilidad-des: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las va-riables para el análisis de la enseñanza. La idea de triángulo se utilizó para reponer lo que se suponía excluido en la rela-ción de enseñanza, el conocimiento—y la “terrible verdad” de sus transformaciones en su tránsito hacia la situación esco-lar—, frente al énfasis de los últimos tiempos en el aprendiza-je y la tradicional importancia del vértice del maestro. Al sim-plificar el modelo para equilibrar los pesos se produce, junto

a la ganancia conceptual, una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación. Por otra parte, el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como matemática, por ejemplo, de encarar los problemas del currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente, su especialización desespecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos —general y especial— no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por cierta hegemonía de los enfoques especializados.

III. El conocimiento didáctico y sus intereses

Espero que haya quedado claro que la crítica que se realizó en el primer apartado no se refiere al uso de teoría psicológica en el campo pedagógico, sino a su uso como *teoría educacional*. Lo mismo vale para cualquier otro enfoque organizador que actúe de manera exclusiva como puede ser el que brindan las didácticas por disciplina. Si se elude el tradicional enfoque de ciencia aplicada para enfrentar los problemas didácticos, ya no resulta una preocupación central la adopción de un único modelo sobre el desarrollo, el aprendizaje o el conocimiento. Llevando más lejos el argumento, ni siquiera sería necesario que se adopte un único modelo sobre la enseñanza. Dado el desarrollo actual de la didáctica y de los problemas que enfrenta, puede mantenerse una hipótesis de "adecuación". Desde este punto de vista, el trabajo didáctico puede colocarse entre paréntesis los supuestos "duros" de los diferentes modelos teóricos y trabajar con algunas de sus consecuencias. Pero, ¿es posible tomar consecuencias de varios

de ellos y hacerlos funcionar en un planteo didáctico? Desde mi punto de vista, se puede recurrir a criterios prácticos de elección, ya que se trata de resolver problemas prácticos. Que sean prácticos no excluye que se realicen consideraciones teóricas, sino que se pone entre paréntesis la discusión fundamental en torno a "la mejor teoría". Esta alternativa coloca en el centro de la decisión unos problemas diferentes. Es por ello que el enorme atractivo de las didácticas por disciplina pierde algo de su encanto cuando se advierte la insalvable dificultad que existe para contestar desde ellas a la pregunta: ¿cómo ayudar a enseñar? Y, como se explicó en el capítulo 1, esta es hoy una de las preguntas más importantes que puede formularse la didáctica. Es indudable que tener buenas respuestas acerca de cómo ayudar a aprender y realizar buenas experiencias con maestros dirigidas a promover alternativas pedagógicas en áreas específicas es una condición necesaria para poder contestarla, pero no es suficiente. Para poder hacerlo necesitamos desarrollar un enfoque global del sistema de enseñanza, de los problemas del currículum y de la vida en las instituciones, incluyendo ideas sobre las condiciones para el cambio educativo.

Mantener una actitud pluralista con respecto a las teorías sobre el individuo, la sociedad o el conocimiento —aquello que Schwab (1974) denominó "modalidad ecléctica"— puede constituir un rasgo importante de una teoría compatible con las tareas de enseñanza. El conocimiento didáctico se define por su interés y, si se acepta el carácter práctico de los problemas que enfrenta la didáctica, es probable que su principal empresa teórica consista en el desarrollo de principios acerca de la contextualización y de la comunicación entre teorías. Este es un enfoque con respecto a las llamadas "teorías básicas" que resulta convergente, por otra parte, con la siguiente afirmación: "No debemos limitar nuestros métodos a

25/07

un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje" (Joyce y Weil, 1985, p.11). De acuerdo con esto, Weil y Joyce advierten contra el dogmatismo metodológico y proponen la utilización de un instrumental técnico variado y adecuado para cubrir diferentes exigencias de la tarea con relación a objetivos, enfoques de aprendizaje y la perspectiva general de los docentes sobre la enseñanza. Este planteo rechaza el fundamentalismo teórico y es crítico con respecto a las reducciones de la enseñanza a una sola dimensión centrada en una gran teoría del aprendizaje.

Si se considera a la didáctica como una disciplina práctica, se presenta una nueva manera de ver el problema de la relación entre "teoría y práctica". En sentido estricto, para algunos disolvió el problema porque se considera que éste sólo ocurre cuando se trata de importar teorías producidas fuera del contexto práctico. O sea, sólo en una concepción de "ciencia aplicada" aparece este problema.⁹⁰ Este planteo explica ciertas dificultades que habitualmente se enfrentan cuando se intenta "cambiar la enseñanza".

Como se afirmó en el capítulo 1, el cambio de escala en la actividad de enseñanza debería modificar las preguntas y las tareas de algunas actividades especializadas dedicadas a ella. Pero no es seguro que estos cambios hayan sido suficientemente agudizados. Dentro de las corrientes didácticas de las últimas décadas probablemente ha sido la tecnología instruccional, basada en el análisis de sistemas y la instrucción programada, la que mejor entendió que se planteaban nuevas tareas. Esto es un gran mérito de ese enfoque. Por varias razones el problema le importaba. Por un lado, las preocupaciones económicas que mantenía llevan a tenerlo en cuenta, porque: cómo resolver el problema de la enseñanza con recursos siempre escasos en términos de financiamiento, ins-

trumentos y preparación del personal? Por otra parte, algunas derivaciones del conductismo, en el que se basan las teorías del aprendizaje mayormente aceptadas por esta corriente, obligan a resolver problemas de número: cómo garantizar la aplicación adecuada de contingencias de refuerzo que, por definición, requieren de un número enorme de acciones con cada individuo en tiempos breves? Pero la tecnología instruccional no tuvo importantes preocupaciones filosóficas — y no se dedicó a mirar su disciplina como objeto de reflexión sino que se dedicó con entusiasmo a ser prolífica dentro de ella— y muchísimas personas relacionadas con educación no compartirían los postulados de esa corriente y no estaban dispuestas a reconocer algunas de sus intuiciones. El caso es que las modificaciones acaecidas en la dimensión de los sistemas de enseñanza fueron poco apreciadas como motivo para repensar los problemas y redefinir las tareas de la didáctica.

Mi impresión es que, desde un punto de vista teórico, esto sucedió porque se redujo de manera inintencionada una teoría de la enseñanza a una teoría acerca de cómo ayudar en el salón de clases a que unos alumnos aprendan. Esto explica las estrechas ligazones entre la didáctica y las teorías del aprendizaje y del desarrollo y creó una dependencia que resulta comprensible si se enfatizan los aspectos cara a cara de la enseñanza. Pero, desde un punto de vista didáctico, no parece muy sensato ocuparse de la enseñanza sólo en términos de la sala de clases, dejando de lado que los problemas centrales se plantean en términos de los sistemas institucionales de enseñanza. Una didáctica puede contener una teoría de la instrucción, pero una teoría de la instrucción difícilmente cubra, por sí misma, todas las necesidades educacionales que requieren respuestas didácticas.