

Edelstein / Rodríguez – EL MÉTODO: FACTOR DEFINITORIO Y UNIFICADOR DE LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

Edelstein / Rodríguez – EL MÉTODO: FACTOR DEFINITORIO Y UNIFICADOR DE LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA

por **Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez***

1. ENCUADRE GENERAL DEL TRABAJO

El objetivo de este trabajo es exponer lo elaborado en torno al problema de método y sus implicancias en el aprendizaje escolar, tema fundamental para la didáctica.

Nos interesa aclarar, en esta introducción, dos puntos:

1) De índole metodológica: el porqué de la selección de este tema, el modo de abordaje, y los alcances de los resultados hasta aquí obtenidos.

2) Enmarque del tema a partir de una caracterización de la Didáctica y su función.

1) Investigar acerca de este problema se nos plantea como una prioridad, cuando en la reflexión sobre la teoría y la praxis didácticas descubrimos que es un tópico confinado al olvido; o merece un tratamiento parcial que deforma su interpretación y aplicación.

Las ideas de este trabajo resultan de la confrontación entre las conclusiones extraídas del estudio y análisis teóricos, y la praxis educativa de la que participamos cotidianamente.

Sin embargo, como esta síntesis significó el estudio de aportes filosóficos, psicológicos, históricos, psicosociales (al mismo tiempo que una labor de transferencia a nuestro campo específico), entendemos hallarnos en el punto de partida; desde aquí, se necesita profundizar el estudio y elaboración para responder a interrogantes, o verificar hipótesis que se desprenden de este mismo trabajo.

2) Dada la extendida difusión de propuestas tales como antdidáctica, revalorización y/o redefinición, explicitaremos nuestra postura para contextualizar el trabajo adecuadamente y facilitar su comprensión más acabada.

La didáctica no puede entenderse ya como una disciplina de puro orden técnico cuyo objetivo sea el de prever el instrumental necesario, aplicable al margen de los objetivos y estructura del sistema educativo imperante. La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis

* Profesoras en Ciencias de la Educación (Córdoba). Docentes de la Cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza, Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba). Este trabajo fue publicado en la **Revista de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Editorial Axis, IV (12), 1974. pp. 21-33.

y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa.

Así, las propuestas elaboradas desde la Didáctica, aún en los casos de mayor incoherencia teórica, o de pretendida asepsia, responden a un sistema de ideas definido. Las posibilidades de implementación de esas propuestas, quizás no aisladamente, pero sí como planteo integral dependen de la coincidencia o no entre la ideología que las inspira, y aquella que fundamenta el sistema educativo vigente.

Entonces... ¿Cuál es el papel de *la* Didáctica en relación con la estructura actual del sistema educativo, en el que, se combinan —no precisamente de forma dialéctica— los viejos modelos y algunas (muy escasas) alternativas nuevas?

En las respuestas a este interrogante —dejando de lado a los didactistas tradicionales, que entendían como función de la Didáctica aportar instrumentos aplicables con la misma validez en cualquier contexto o situación— surgen dos posiciones diferentes:

Para una, la producción en el terreno didáctico es inoperante mientras no se modifique totalmente la estructura del sistema educativo, como consecuencia de una transformación en la estructura económico social. Esta tendencia estrecha (en gran medida) la función de la nueva Didáctica, pues la reduce a la mera crítica de la producción actual, generalmente de tipo tecnocrático, y su correspondiente implementación en la práctica educativa.

Otra que, coincidiendo en la postura crítica respecto del sistema educativo, supera la etapa del criticismo para plantear la elaboración, pero con un sentido: el de producir alternativas útiles en un futuro mediato. Se niega, si no explícita, por lo menos implícitamente, todo valor a propuestas que respondan a los requerimientos del quehacer educativo concreto.

Creemos que estas dos tendencias, en realidad, coinciden en una actitud paralizante, en lo que hace a desarrollar las posibilidades de repercutir en la acción, desde una nueva Didáctica.

Entendemos que, paralela a una transformación en lo social, debe y puede darse una transformación en la práctica científica.

En la actualidad, no existe un proyecto que introduzca modificaciones sustanciales en el sistema educativo. Sin embargo, la Didáctica -tal como la definimos- debe superar la etapa crítica para pasar a una de elaboración- producción.

Es posible hoy —y sobre esto, en general, no hay dudas— indagar y profundizar sobre un sinnúmero de problemas de índole didáctica; ello permite elaborar nuevas alternativas que, aunque por las peculiaridades de la estructura escolar no puedan instrumentarse ni verificar su validez de manera integral, signifiquen el germen de una nueva práctica educativa.

Ahora bien: es fundamental que las alternativas que ofrezca la Didáctica para transformación de la tarea educativa, tengan en cuenta las posibilidades de aplicación en

una situación concreta, determinando cómo se puede pautar el proceso o definir etapas, previendo formas de transición.

De lo contrario, caemos en la “salida utópica”, orientación que cuestionábamos más arriba; con el agravante de que, mientras se ofrecen opciones teóricas, inaplicables en forma inmediata, en la realidad concreta los espacios son llenados con aportes parciales, o con la incorporación de nuevas técnicas y formas de proceder.

Esto, si bien modifica la superficie o fachada del actual sistema educativo, deja invariable lo que en él es sustancial.

Coherentes con lo planteado, y ya en la exposición del tema específico, analizamos concepciones tradicionales sobre método; pero, a partir de allí, no sólo redefinimos el método, sino que consideramos también los elementos que hacen a su instrumentación en la práctica educativa.

Nos planteamos, entonces, en relación con la primera cuestión: ¿Qué se ha entendido tradicionalmente por método en Didáctica? ¿Cómo se lo ha utilizado?

2. PLANTEOS QUE HAN CONFUNDIDO EL TRATAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas realizaciones de la literatura Didáctica —así como en la práctica educativa y la capacitación docente—, resulta sintomática la ausencia de un tratamiento orgánico y específico respecto al problema del método. Hay aspectos de la instrumentación didáctica que son analizados en forma amplia y específica, tales como los objetivos de la educación, el planeamiento a nivel de aula, la evaluación y las técnicas didácticas. No convalidamos estas aproximaciones, sino que tratamos de describir una situación. Las causas de este olvido con respecto al método, pueden extraerse a través de un rastreo y análisis de la consideración del problema, en algunos de los manuales de Didáctica de mayor difusión. Partimos de la hipótesis de que tal olvido no es casual. Emerge de dos líneas de tratamiento del problema que tienen en común encubrir posiciones ideológicas; soslayar el problema, ya sea haciéndolo inoperante para las situaciones concretas a nivel de aula, o bien dando respuestas parciales sin un enmarque global. Denominaremos a estas líneas:

a – El tratamiento formal,

b- El tratamiento instrumentalista.

a. El tratamiento formal

Lo realiza la llamada literatura clásica didáctica. Como exponentes de esta línea citaremos a A. y J. Schmieder^[1], que expresa como “características principales del concepto de método” las siguientes:

1) El método, el conjunto de los procedimientos de instrucción, debe en todos sus puntos responder a las leyes existentes del pensamiento (momento lógico).

2) Cada una de las de las fases del método debe fundarse en la observación del espíritu infantil (momento psicológico), por lo tanto debe definirse el método como una reunión organizada (síntesis) de medidas didácticas que se fundan sobre conocimientos psicológicos claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista, alcanzan sin rodeo el fin didáctico previamente fijado.

Resulta de esto que es inútil disputar si existen uno varios métodos. Un método ideal no ha sido todavía descubierto por nadie. El maestro no posee un método, *posee métodos*, esto es, conocimientos metodológicos con los que está capacitado para apoyar eficientemente cada avance pedagógico.

De modo explícito se refiere en párrafos posteriores, a las relaciones de la didáctica con la psicología y la lógica, y manifiesta:

“La didáctica tiene que dirigir sus preceptos metódicos primeramente conforme a las leyes lógicas del pensamiento que tienen validez general.”

Sin embargo, cuando analiza las relaciones entre lógica y didáctica extrae la siguiente conclusión:

“Hasta cierto grado equivale el procedimiento didáctico (aquí ya no se habla de métodos) al descubrimiento de resultados científicos”... “Por esto es necesario que el maestro aprenda exactamente a conocer los métodos de la investigación científica, y estos métodos los enseña la lógica”.

Surge, con claridad, lo contradictorio y confuso de este planteo. Se entremezclan los procesos reales del pensamiento de un sujeto que aprende, con la formalización realizada por la Lógica. Mientras se destaca el valor e importancia del método, se concluye que existen (para el maestro, depositario y único usuario) métodos, conocimientos metodológicos y por último, procedimientos didácticos. Además, se espera de su “tacto pedagógico” la combinación armónica de estos elementos. Así, aunque el problema del método es considerado, las confusiones y equivocaciones del planteo no permiten un enfoque operativo para la situación de aprendizaje escolar.

b. El tratamiento instrumental

Este enfoque toma con criterio pragmático la cuestión del método; se trata de encontrar formas metódicas, técnicas y procedimientos didácticos que resuelvan de manera eficiente y económica, la conducción de determinadas fases del proceso de aprendizaje.

Analizaremos los aportes de varios autores, por considerar que son explicativos de la confusión y deformación de la cuestión metódica en la práctica educativa. Además, porque es mayor su incidencia en esta misma práctica.

Luis Alves de Mattos^[2], uno de los exponentes de este planteo, caracteriza el método didáctico como distinto del método lógico empleado en la filosofía y las ciencias.

“El método didáctico en contraste con el método lógico: a- orienta y regula la marcha fundamental del aprendizaje de los alumnos; siguiendo sus pasos, estos llegan a conocer las verdades ya establecidas por el método lógico de los adultos o adquieren los hábitos y habilidades, los ideales y actitudes que la generación adulta considera valiosos para la vida y para el trabajo; b- es apropiado para guiar inteligencias inmaduras, incapaces todavía de usar los procedimientos rigurosos del método lógico. Es, pues, más psicológico que lógico, es una concesión que se hace a la inmadurez mental de los alumnos para ayudarlos a superarla mejor, procurar, con todo, iniciarlos en el dominio progresivo de los procedimientos fundamentales del método lógico.”[3]

Aparece aquí, con mayor claridad, el factor psicológico en la consideración del método didáctico. Dejando de lado otras posibilidades de análisis de este enfoque, tales como su contenido ideológico-autoritario (que se manifiesta con claridad en la concepción de tipo paternalista), nos interesa remarcar que estos factores de tipo psicológico no parecen involucrar los procesos reales del pensamiento. Al igual que en el análisis de Schmieder, son considerados como “rigurosos procedimientos” de la lógica.

Alves de Mattos busca la complementación entre los métodos didácticos y lógico. Resuelve el problema considerando que, en las fases iniciales del proceso educativo, predomina el método didáctico, el cual cede lugar al método lógico en los niveles medio y superior del sistema educativo.

Aparecen como indudables reconocer la existencia de etapas en la evolución bio-psico-social, y el necesario adecuarse de la orientación del aprendizaje a las características específicas de cada una de estas fases evolutivas. Pero en función de estas mismas etapas, se necesita recordar la existencia de una lógica natural del sujeto —como expresa Piaget— y de una lógica del niño que conduce a la lógica de las operaciones lógico -formales e hipotético- deductivas. Estas formas de pensamiento no son radicalmente diferentes, sino sobre todo, en su nivel de concreción.

Por otra parte cabe preguntarse: ¿Qué ocurre con aquellos sujetos desertores del sistema educativo, o que, en el mejor de los casos, no ingresan al nivel secundario? Surge entonces el sustrato más criticable de este planeo: su neto corte reaccionario. Del análisis del método didáctico realizado por Alves de Mattos, se deduce que las ciencias y la investigación científica estarán ausentes de la escuela primaria. La escuela primaria, la escuela obligatoria destina, como expresa Bini, “subproductos de la cultura” a las clases populares.

Con el objeto de dar respuestas operativas para la situación de aprendizaje escolar, Alves de Mattos trabaja aspectos parciales del quehacer metodológico (los procedimientos, técnicas y recursos), sin un planteo integral de sus relaciones con el proceso de aprendizaje y de pensamiento. Así define que método es poner en relación de manera práctica pero inteligente los medios y procedimientos con los objetivos o resultados propuestos. Imideo G. Nérici y Karl Stöcker coinciden con esta línea de análisis del problema. Sí bien Nérici[4] formula observaciones correctas al concebir el método como elemento unificador de otras formas más específicas a través de las cuales se concretiza, la dicotomía entre pensamiento real y quehacer metódico subsiste. El método es, asimismo, la disciplina “impuesta al pensamiento y a las acciones” para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar.

Por otra parte —y sin entrar en un análisis exhaustivo de la posición de este autor—, surge con evidencia la contradicción manifiesta de hablar del método como de lo “que da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y el aprendizaje”, y proponer luego una clasificación general de los métodos de enseñanza según los más diversos criterios: los métodos en cuanto a la forma de razonamiento, en cuanto a la coordinación de la materia, en cuanto a la concretización de la enseñanza, en cuanto a la sistematización de la materia, etc. Dentro de estas clasificaciones, se incluye la más amplia variedad de “métodos”: método lógico, método psicológico, método deductivo, método ocasional, método recíproco, método dogmático, etc.

Por último, analizaremos la propuesta de K. Stöker^[5]. Este autor es más explícito en su negación del problema. En primer lugar, se refiere a que existe una “terminología confusa y desconcertante que, debido a la carga histórica de la cual es portadora, no se aplica de un modo uniforme”. Propone, por tanto hablar de “formas didácticas”, considerando que los procedimientos de instrucción y de enseñanza representan la conformación metódica que el maestro da a esas formas didácticas. Además, sostiene la equivalencia entre procedimientos y método, ya que “según el sentido de la palabra procedimiento significa el modo de avanzar en el camino del conocimiento; en el campo de la enseñanza equivale, pues, a método”.

Como consecuencia de estos planteos de tipo instrumentalista, la cuestión del método en la situación concreta de aprendizaje se resuelve mediante la referencia a los métodos, los procedimientos, las formas didácticas y las técnicas.

Este enfoque del problema origina numerosas contradicciones, a nivel teórico y de la práctica educativa.

La actividad de la clase se parcializa en diversos procedimientos y técnicas mediante los cuales se pretende movilizarla. No existe un criterio de unidad que permita dar coherencia a los diversos procedimientos y técnicas que se utilizan.

Algunos de estos medios se analizan de modo particular y es posible encontrar prescripciones en cuanto a su modo de empleo; tal el caso de las denominadas técnicas grupales. Cuando se trata de los procedimientos convencionales (interrogación, exposición, conversación didáctica, etc.) las normas en cuanto a su uso son más imprecisas, predominando en este caso las consideraciones derivadas de la práctica docente: cómo y cuándo utilizar el interrogatorio, cómo estructurar la exposición, las diferencias “sutiles” entre una conversación didáctica y una conversación instructiva.

En la práctica educativa se perciben con mayor nitidez las contradicciones y deformaciones mencionadas.

Hubo, es indudable, en la Historia de la Pedagogía propuestas en las cuales el método fue valorizado en su carácter globalizador y definitorio de la organización escolar y la orientación del proceso de aprendizaje —este es el caso, entre otros, del método de proyectos y de los centros de interés.

La cuestión metódica aparece recién en el momento de la clase. Es en esa situación cuando el docente se plantea con urgencia la pregunta “¿Cómo?” No existe una planificación que permita prever la movilidad de la clase, porque en su elaboración no

se contempla el método como factor definitorio de la selección y organización de contenidos y actividades de aprendizaje. El método aparece sólo como un problema “del maestro” para vehicular los contenidos en la clase, sin concebirlo como instrumento para la investigación y la organización que él realiza de su campo, para orientar la búsqueda bibliográfica e incluso el ordenamiento interno dentro de la disciplina. Se produce un defasaje entre el momento en que planifica la acción y la acción se concreta.

En consecuencia, en la clase se dan respuestas metódicas parciales derivadas de los emergentes situacionales del grupo, sin contextualizarlas en la consideración global del proceso del aprendizaje.

Algunas metodologías particulares (por ejemplo, la de matemática y lenguaje), toman el problema del método estableciendo correspondencia e interrelación entre lo que ocurre en el proceso de pensamiento de alumno, con el objeto de conocimiento y las formas específicas de operar en el aula.

Sin embargo, su aplicación, en la mayoría de los casos, se reduce a una sola asignatura, con lo cual se producen contradicciones e interferencias con respecto a la tarea en otras áreas. No se refuerzan por tanto, formas de pensamiento que se convalidan en un campo; no se internaliza un método de razonamiento que posibilite, por su base común establecer interrelaciones.

En la capacitación y recapitación docentes, el acento se pone en aspectos parciales: las técnicas de enseñanza, las técnicas grupales, la gramática estructural, etc.; faltan siempre un planteo general del problema metodológico y su correspondiente referencia a un determinado nivel del sistema educativo.

Como respuesta a las confusiones planteadas, a la parcialización y atomización del problema del método, proponemos una concepción de método que permita, fundamentalmente, entenderlo con carácter totalizador.

3. EL CARÁCTER TOTALIZADOR DEL MÉTODO

Al plantearnos la necesidad de redefinir el método desde una perspectiva didáctica surgen interrogantes tales como: ¿Qué significación se asigna, al método, en este campo? ¿Es válido diferenciar método científico y método didáctico? ¿Existe un método de validez universal? ¿Con qué fundamentos se hace referencia a diferentes métodos en la orientación del aprendizaje? ¿Cuál es el aporte del método en dicho proceso?

Nos interesa, más que la respuesta exacta a cada uno de estos interrogantes, considerarlos como elementos de apertura y orientación en esta parte del trabajo. Proponemos dos niveles de análisis: uno de ellos que deslinde los aspectos más generales relacionados con el método; otro que atienda a la incidencia de estos elementos en la orientación concreta del aprendizaje en la escuela.

Un enmarque conceptual nos exige definir con claridad los alcances que asignamos al término método. Es importante destacar —antes de entrar en el desarrollo de dicho

enmarque conceptual— que se realizará desde la perspectiva del materialismo dialéctico. En el proceso de conocimiento y de la actividad práctica, los hombres se proponen determinados fines, se plantean diversas tareas. Esto lleva a la necesidad de hallar las vías que conducen mejor al fin propuesto, los modos eficientes de resolver las tareas planteadas. Estas vías, el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividad práctica, constituyen el método. Sin un método determinado es imposible resolver ninguna tarea teórico-práctica.

Pero, ¿existe un método o una multiplicidad de métodos? Toda forma de conocimiento y de actividad práctica implica una marcha común: una primera aproximación al objeto de estudio o contexto de acción, como un conjunto en el que todo cambia y está interrelacionado; el análisis del objeto o actividad para resaltar sus distintas facetas y estudiar sus elementos; la reconstrucción del cuadro de conjunto sobre la base de unir el análisis y la síntesis.

A las distintas fases de este camino general del conocimiento y de la actividad práctica, corresponden diferentes procedimientos de investigación o actividades elementales: observación, descripción, experimentación, comparación, medición, inducción y deducción, análisis y síntesis, elaboración y generalización.

Este camino -en tanto expresión del movimiento natural que recorre el pensamiento frente a toda forma de conocimiento o de acción-, define el método como *general*. Y el método general por excelencia es el método dialéctico, en tanto concibe el mundo el movimiento y desarrollo continuos: lo ve tal como es. Todos sus conceptos, categorías y leyes desempeñan el papel de principios metodológicos.

El método no es una suma mecánica de diversos procedimientos de investigación, elegidos por los hombres a su antojo, sin relación alguna con los propios fenómenos investigados; sino que está condicionado en gran medida por la naturaleza de esos fenómenos y las leyes que los rigen. Por eso cada campo de la ciencia o de la práctica elabora sus *métodos particulares*. Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar. Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde afuera a aquello que es objeto de investigación. Es necesario un método para obtener conocimiento sobre las leyes que rigen el desarrollo de la realidad, pero, a su vez, es necesario conocer las formas que asume el automovimiento de la realidad para encontrar el método. Por ello, el proceso de conocimiento engloba la aproximación, indagación y verificación de hechos y relaciones, al mismo tiempo que la elaboración y perfeccionamiento del método de investigación. El conocimiento no nace con el investigador, tampoco el método. Este tiene su historia. Representa una suma y un perfeccionamiento de procedimientos y técnicas, elaborados y verificados en su historia precedente, que cada investigador tiene la obligación de precisar, profundizar, perfeccionar. Hemos diferenciado método particular y general, pero es importante destacar que existe entre ambos una estrecha relación. Siempre todo método particular toma elementos, sigue el movimiento marcado por el método general.

La instrumentación del método general, como de los métodos particulares en una situación concreta, requiere como instancia previa la elaboración de una metodología. Esta metodología implica una traducción de los principios generales, leyes y categorías

aportados por el método en respuestas integradas a una situación dada y para ciertos y precisos objetivos.

¿Es transferible este esquema cuando analizamos el problema del método en el contexto del aprendizaje escolar? La respuesta es afirmativa. Entendemos que el método didáctico asume en este caso las características del método general, en tanto define los principios, leyes, categorías y normas básicas que deben orientar el proceso de aprendizaje en la escuela, independientemente del contenido específico que caracterice dicho aprendizaje. Por otra parte estos principios, leyes, categorías y normas se elaboran en consonancia con aquellos que rigen todo proceso de conocimiento y de actividad práctica.

A partir del esquema general básico que aporta el método didáctico se elabora una metodología que sintetiza e integra todos los aspectos que hacen a la instrumentación del proceso de aprendizaje. Como concreción del método didáctico, esta metodología define constantes metodológicas desde las cuales se producen elaboraciones específicas, por su atención diferencial a campos de conocimiento y a etapas evolutivas, definiendo de este modo metodologías especiales.

Vamos a profundizar ahora el análisis del método dialéctico. Ello aparece como necesario, ya que en nuestra redefinición del método didáctico entendemos que éste retoma como método general (en lo que hace al aprendizaje en la escuela), principios y categorías básicas del método dialéctico.

Centraremos este análisis en la movilidad intrínseca del método dialéctico, que supone fases en constante interrelación dialéctica, y su necesaria correspondencia con las formas básicas del aprendizaje humano.

El método y sus fases no se plantean en forma disociada y agregada, desde afuera, a la actividad humana concreta. Por el contrario, el ser humano opera sobre la realidad con un método. Este método se halla en constante transformación, por su interrelación con el medio y responde a las formas básicas del aprendizaje humano. Sus etapas son: práctica – conocimiento teórico – práctica.

El hombre conoce las propiedades de los objetos, en principio, por el hecho de entrar en contacto práctico con ellos.

Actúa sobre los objetos para apropiarse de ellos y transformarlos. Estos objetos forman parte de una realidad objetiva. Es decir, de un mundo donde objetos y fenómenos están vinculados entre sí por los más diversos nexos y relaciones: causales, temporales, espaciales, condicionales, etc. La realidad se manifiesta, por lo tanto, en objetos y fenómenos integrales.

La primera toma de contacto entre esa realidad objetiva y el ser humano se da través de la experiencia, de la práctica. Experiencia significa acción, práctica social; no puede en modo alguno tener sólo carácter individual y subjetivo o circunscribirse a una mera contemplación pasiva de la realidad objetiva. El hombre no puede tener una experiencia directa de todas las cosas y muchos conocimientos son producto de la experiencia de otros, vale decir: experiencias indirectas.

Esta toma de contacto se realiza en formas como la percepción, la representación, a través de ellas el hombre tiene un conocimiento de las cualidades externas de las cosas. La percepción de las imágenes de los objetos y el hecho de conservarlas en la representación permiten operar libremente con los objetos, captar el nexo entre el aspecto externo del objeto y sus funciones. Pero, por importante que sea la forma sensorial del conocimiento, de por sí no hace posible penetrar en la esencia de las cosas, descubrir las leyes de la realidad. Es precisamente en esto en lo que estriba el objetivo principal del conocer. Los datos de la experiencia son elaborados y generalizados por el pensamiento humano. La actividad del pensar se realiza en distintas formas: inducción y deducción, análisis y síntesis, formulación de hipótesis y teorías. Desempeñan, asimismo, un gran papel en el conocimiento: la imaginación, la fantasía creadora y la intuición que permiten componer amplias representaciones generalizadoras sobre la naturaleza de las cosas partiendo de algunos datos de la experiencia.

Sin embargo el pensamiento sólo crea ideas subjetivas; queda abierto el problema de si dichas ideas corresponden a la realidad misma. Este problema no se resuelve solamente con razonamientos y demostraciones teóricas, sino ante todo en la práctica histórico-social. Práctica que en su movimiento dialéctico, va a revertir sobre el instrumental teórico para verificar su validez o modificarlo.

El punto de partida del quehacer metódico requiere, desde esta perspectiva, denotar hechos y relaciones empíricas que no aparecen en forma aislada. Así la percepción inicial implica una síntesis.

Esta síntesis inicial tiene un carácter global y difuso; proporciona al individuo sólo una impresión general de los objetos o fenómenos. Sin embargo, es orientadora del estudio analítico posterior, porque en ella ya se ponen de relieve aspectos característicos del conjunto.

La síntesis elemental —como punto de partida de la investigación teórica y de la práctica— nos permite reformular la interrelación permanente entre método y proceso de pensamiento.

En la práctica inicial concretada por la interrelación dialéctica del hombre con el mundo objetivo, el pensamiento humano realiza una primera síntesis, de carácter elemental. Con el posterior desglose de los elementos intervinientes, la actividad sintética del pensamiento va a dar paso, en un movimiento que nunca es lineal, a una etapa analítica.

Análisis y síntesis son las formas básicas del pensamiento que nunca se dan aisladas, sino que se realizan conjuntamente y a su vez, constituyen los elementos constructivos de las restantes formas del pensamiento: comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción.

Todos estos procesos se entrelazan en formas múltiples; ninguno puede llegar a resultados fructíferos sin los otros. De este modo, el proceso de análisis orientado por la síntesis inicial hace posible la selección de ciertos elementos que integran los objetos o fenómenos de la realidad (rasgos-propiedades, nexos-relaciones) a fin de estudiarlos con mayor amplitud y profundidad para su conocimiento integral.

En los diferentes tipos de análisis involucrados en esta etapa del proceso, se reconoce la presencia permanente de la síntesis y, por ende, la interrelación dialéctica entre las formas básicas del pensamiento.

Se parte de un análisis elemental, de carácter unilateral, donde las partes que integran el todo son destacadas en el mismo plano, sin uniones entre sí; y se arriba, a través de análisis cada vez más complejos (que involucran síntesis permanentes), a un análisis multifacético. Este análisis multifacético, en cuanto permite elaborar un sistema orientado en un sentido determinado, resulta ya anticipador de la síntesis final.

La síntesis final tiene carácter totalizador. Constituye el producto de este proceso, y a su vez, genera nuevas contradicciones. Constituye un resultado nuevo desde el punto de vista cualitativo, y también un nuevo conocimiento de la realidad.

Debe tenerse en cuenta, ya que nos interesa la perspectiva didáctica ofrecida por esta concepción del método, que si bien las formas básicas del pensamiento y las formas secundarias son comunes a cualquier etapa evolutiva, se expresan de manera diferente en los diversos momentos del desarrollo.

Los pasos hasta ahora descriptos destacan en alguna medida, el conocimiento teórico emergente de una práctica concreta como fuente del conocimiento. Importa subrayar que la práctica, al término del proceso, cumple la función de validar o no los resultados del análisis teórico: opera como criterio de verdad.

La elaboración de conceptos y juicios generales de las particularidades concretas de los fenómenos y el poder penetrante en lo esencial engendra el gran peligro de perder conexiones con la realidad; incluso, de llegar a formulaciones contradictorias con esa realidad. De ahí la necesidad de contrastar continuamente los resultados del pensamiento con la realidad, teniendo presente que el pensamiento se distancia de ella sólo para penetrarla.

En el caso de la práctica educativa y de las postulaciones teóricas derivadas en muchas circunstancias de concepciones idealistas, este criterio de referencia constante a la realidad es de importancia.

4. REDEFINICIÓN DE LOS ASPECTOS INSTRUMENTALES DE LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para llegar al tratamiento específico de los aspectos instrumentales de la orientación del aprendizaje (desde la perspectiva metódica marcada), es necesario analizar el proceso de aprendizaje.

No creemos posible, dentro del marco de este trabajo y dadas las conclusiones a que hemos arribado hasta el momento, poder tratar con la profundidad de análisis necesario este problema.

A pesar de estas limitaciones, redefiniremos, aunque sea en sus aspectos más generales, la dinámica del proceso de aprendizaje.

Si entendemos que el punto inicial del conocimiento es una práctica concreta sobre la realidad objetiva, la situación problemática en el aprendizaje escolar debe ser *real*. En la acción educativa, la cuestión pareciera radicar en que el docente sea tan hábil como para “inventar” una situación aparentemente problemática, y generadora de actividad en el grupo de aprendizaje. Situación bastante difícil, porque los temas a enseñar están determinados primero y después se buscan los problemas.

Seleccionar auténticas situaciones problemáticas es posible. Si se tiene en cuenta que son situaciones concretas las generadoras de problemas, porque surgen de la interacción del sujeto con un contexto histórico-social determinado.

El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-económica y política en la que está inmerso el sujeto.

Al enfrentar un problema éste aparece en sus relaciones con otros problemas, en una realidad concreta donde todos ellos coexisten y se interrelacionan. Es por esto que la práctica está en la iniciación del proceso, porque el que aprende es un sujeto concreto cuyas prácticas anteriores inscriptas en su repertorio experiencial, interfieren, enriquecen, se modifican, interrelacionan con la nueva situación.

Aun en los casos en que la práctica no aparece con claridad en el punto de partida, el sujeto se compromete con el proceso cuando percibe las relaciones entre ese aprendizaje y una práctica futura.

Desde este enfoque el método didáctico, como método general, no puede entender el proceso como lineal, sino en su carácter dialéctico, con eventuales retrocesos y avances, producto de saltos cualitativos.

En la concepción dialéctica del proceso cobra especial importancia la permanente interrelación de análisis y síntesis, por lo cual en todas las fases hay integraciones y fijaciones parciales. El reforzamiento es permanente.

De ningún modo debe confundirse este planteo como asociacionista. Porque no se trata de arribar a un producto final por una sumatoria de elementos parciales. Los distintos tipos de análisis y síntesis, descriptos en párrafos anteriores, señalan los caracteres diferenciales y en especial el paulatino enriquecimiento cualitativo del análisis y la síntesis.

Para analizar la incidencia de los aspectos más generales del método en la orientación concreta del aprendizaje, nos parece importante sintetizar algunos puntos.

Hemos caracterizado el método, aplicado al proceso de aprendizaje en la escuela, como método didáctico. Señalamos que asume las características del método general, porque elabora los principios y normas básicas que rigen todo proceso de aprendizaje escolar, con independencia de las especificaciones que puedan plantearse en cada caso. En consecuencia, el método didáctico aporta un marco referencial que para transferirse a situaciones concretas, debe ser traducido en una metodología general e incluso a metodologías específicas.

La orientación del proceso de aprendizaje plantea, prioritariamente, una definición acerca del método como factor unificador, la explicitación en este sentido, como requisito previo, permite la elaboración de una Metodología, única forma de dar coherencia ni proceso y lograr resultados efectivos.

Ahora bien: si decimos que para la implementación del método en situaciones concretas es necesario elaborar una metodología como instancia intermedia, ¿cómo caracterizamos y qué papel asignamos a los procedimientos, técnicas y recursos? Los definimos como componentes operacionales del método y, al reconocer que éste no es observable, afirmamos que sólo puede inferirse a través de la utilización que de dichos componentes se hace.

Pero los procedimientos, técnicas y recursos aislados no actúan como indicadores en este sentido. La concepción de método que subyace en la orientación general del proceso se revela a partir de:

- a) la determinación de criterios para combinarlos;
- b) la relación que a través de una Metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de aprendizaje (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación).

La práctica educativa nos demuestra que, en general, se ha pasado por alto esta reflexión acerca del método. Esto no significa que el método no estuviera presente; opera, aun al margen de la conciencia del educador. A pesar de su incoherencia. Por lo menos, como traslación mecánica, de los métodos particulares de diferentes campos de conocimiento al aprendizaje escolar. Lo cierto es que, en tanto no se lo analiza de modo explícito, no se elabora una Metodología en consonancia.

El método ya no es factor sistematizador en las diferentes instancias del proceso, sino que se reduce a la aplicación aislada e inconexa de formas metódicas específicas, seleccionadas y aplicadas atendiendo, con exclusividad, a los emergentes específicos de cada situación. Esto habla a las claras de una posición instrumentalista con respecto al método que pone el acento en elaborar la Planificación, y los instrumentos más específicos (de ejercitación, de evaluación, etc.). Por esto, el problema del método no se plantea en la fase de elaboración del Plan.

Al destacar la Planificación, no se ve en ella un instrumento que haga posible la concreción de una metodología. Se convierte en un instrumento formal que da respuestas teóricas, incoherentes en muchos aspectos, que han llevado — contradictoriamente— a su desconocimiento en la práctica. Y este desconocimiento del plan (pese al esfuerzo que requiere su elaboración) puede deberse:

- 1) a la contraposición en algunos casos voluntaria entre lo explicitado como Plan y la orientación que se asume en la práctica;
- 2) a que el Plan se presente como una simple sumatoria de elementos. Responde a un criterio enumerativo, que no aporta a la solución de los múltiples problemas planteados por la situación concreta de aprendizaje.

Además, su elaboración dentro de líneas estáticas sólo ofrece el resquicio de superar esquemas disfuncionales, que no integran alternativas diferentes, en previsión de ajustes a las variaciones intrínsecas del proceso.

En la situación descripta, subyace una concepción del aprendizaje y, por tanto, un método.

Entendido en cambio como elemento unificador-sistematizador del proceso- el método define las líneas básicas para la elaboración del Plan, y de los elementos que lo integran.

Por otra parte, ya circunscripto a la acción misma, el método determina también un aspecto sustancial en la orientación concreta del proceso de aprendizaje: el tipo de relación a establecer entre docentes y alumnos.

Clarificar estos roles adquiere importancia fundamental porque, si bien el Plan define aspectos básicos, es solo un *proyecto de acción*: queda en términos de propósitos. La efectivización o no de las líneas de orientación explicitadas en un Plan, dependerá de su coherencia con el tipo de relación docente-alumno que se establezca. Esta última, por cuanto define los comportamientos concretos que se dan en el aula, marca las posibilidades que se abren, los límites que se imponen y los resultados que se obtienen.

Sin embargo, como la Planificación organiza los elementos intervinientes en una situación concreta de aprendizaje, interesa analizar las derivaciones que surgen a partir de a concepción de método expuesta.

En primer término, toda Planificación debe considerar en cualquiera de sus niveles (Plan anual, de unidad o de clase) las características que el método asigna a las etapas fundamentales en el proceso de conocimiento a fin de prever la atención a las especificidades de cada una. Por ello, planteamos la necesidad de contemplar en cada nivel las fases de apertura, desarrollo y culminación en correspondencia con las de práctica-teoría-práctica, síntesis-análisis-síntesis, tendiendo a las instancias básicas en el proceso de conocimiento.

¿Cómo incide esta concepción del método en los elementos que integran todo Plan?

Con respecto a los *objetivos*: el método incide de manera directa en el *proceso de determinación*; es decir, en la selección de las conductas más significativas que se intentara desarrollar o reforzar en el grupo. Por otra parte, determina un criterio de *organización y jerarquización* de las pautas conductuales definidas como básicas, justamente en relación con los objetivos propios o conductas necesarias en cada etapa del proceso de elaboración activa del conocimiento.

Ello expresa lo incorrecto de poner el acento en la *formulación* de objetivos (criterio instrumentalista) en desmedro de los procesos de determinación y jerarquización.

De este modo se redefinen los objetivos. Y no se confunden con las informaciones o conocimientos sino que se trata de abarcar en ellos, toda la gama de conductas que en lo cognitivo, en lo motriz, en lo afectivo social, puede incorporar un sujeto. Se trata, además de reforzar aquellas conductas que faciliten una adaptación crítica del individuo al medio. El acento está puesto en el desarrollo, por parte del alumno, de un poder de

captación y comprensión del mundo en sus relaciones con él; en el desarrollo de aquellas conductas que permitan el conocimiento de la realidad no ya como algo estático sino en proceso, en transformación.

Con respecto a los *contenidos*: estos dejan de ser una categoría básica, importante por sí misma. El eje sobre el cual se trabaja ubica en primer término las actividades de aprendizaje que integran contenidos en experiencias significativas. Ya no se trata de trasladar mecánicamente a la escuela el contenido, tal como surge de la estructura de la ciencia. Interesa el aprovechamiento de lo conceptual-teórico en situaciones problemáticas. Por lo tanto, el criterio organizativo que aparece como adecuado es el de la unidad de experiencia, en cuanto síntesis de investigación y producción.

Con respecto a las *formas metódicas* (procedimientos, técnicas y recursos), esta concepción les atribuye especial significado como componentes operativos del método. Este definiría, sobre todo, los criterios de selección y aplicación de esas formas metódicas. Primordialmente los criterios de combinación al aplicarlas porque partimos de este hecho: la instrumentación del método requiere un *complejo* de formas metódicas, ya que ninguna puede responder por sí sola al carácter multifacético de cada etapa en el proceso de conocimiento.

En la concepción materialista dialéctica del conocimiento, priman aquellos procedimientos y técnicas que permiten la elaboración activa del conocimiento.

En lo que hace a *evaluación*, se remarca su presencia como una constante en todas las etapas. Por una parte, da las bases para definir los otros elementos ya que permite (en su carácter de diagnóstico) una descripción, interpretación y explicación de la situación concreta sobre la que se va a operar. Además, a lo largo del proceso, actúa como permanente retroalimentadora que facilita los ajustes necesarios; rectificaciones y/o reforzamientos. La validez, en este sentido, de una forma metódica no puede determinarse apriorísticamente, por la sola consideración de sus características, sino, atendiendo a los criterios para su implementación, al tipo de relaciones y comportamientos individuales y grupales estimulados y su adecuación a las diferentes fases del proceso de aprendizaje.

La evaluación, en este sentido, es fundamental por cuanto:

- a) permite que los criterios para la elaboración del Plan surjan de la situación concreta y no de una determinación apriorística;
- b) convierte al Plan en un instrumento dinámico que favorece la necesaria movilidad del proceso.

Concluyendo el análisis de los aspectos instrumentales, nos interesa destacar brevemente que esta redefinición de la orientación del aprendizaje, para ser efectiva, requiere la modificación de los roles de docente y alumno. Transformaciones que deberán fundarse en una concepción dialéctica del conocimiento. No se trata sólo de incorporar conocimientos sino también capacidades, habilidades y destrezas, por cuanto en la aproximación a la realidad importa transformarla y no un ajuste acrítico. Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto en el proceso de conocimiento. Se lo

entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones.

Transferido a la situación de aprendizaje en la escuela concluimos: el docente no puede ya ser único emisor. Hay un intercambio permanente de roles; el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento. Como éste no se considera algo acabado, terminado, se inscribe la relación docente-alumno en un modelo de tipo cooperativo, de permanente interacción entre ambos términos. El docente antes que dirigir, *orienta* el proceso de aproximación al conocimiento. Ayuda a penetrar en la realidad, en su esencia. Formula hipótesis, facilita la selección de los medios que permitan su comprobación; incentiva la participación activa. Promueve la búsqueda de relaciones y estimula los procesos de análisis y síntesis; inducción-deducción.

Ya que el docente no es poseedor de conocimientos acabados, en la orientación del proceso de aprendizaje se le plantean siempre nuevas contradicciones. Es por ello que se invalida una concepción estática acerca de los roles docente-alumno. Diferentes papeles se intercambian entre ambos, según los requerimientos del proceso. Se trata entonces de una relación de colaboración, aunque se dé entre sujetos con diferentes funciones.

Esto plantea como requerimiento básico el intervenir de los alumnos en las tareas de Planificación. La asimilación consciente y creadora requiere que sean partícipes en la determinación de metas y medios para alcanzarlas. Idéntico criterio surge con respecto a la evaluación. Se subraya el papel del alumno, no sólo en la elección de instrumentos, sino en el análisis de los resultados. La auto-evaluación cobra especial importancia.

En síntesis, el instrumental requerido al orientar el proceso de aprendizaje no puede ser de manejo unilateral por parte del docente. Debe ser elaborado y aplicado también por los alumnos, ya que el proceso implica producción conjunta del conocimiento.

5. PROPOSICIONES FINALES

Para retomar las consideraciones iniciales, destacamos el carácter de apertura asignado al tratamiento del tema; sobre todo, en lo que hace a transferencia cuestiones relativas a una teórica del conocimiento, a la problemática del aprendizaje en la escuela.

Nuestro objetivo se cumplirá, si se abren nuevos interrogantes que estimulen una tarea de investigación y verificación permanentes en la práctica educativa.

Se autoriza la reproducción, con la siguiente citación sugerida:

EDELSTEIN, Gloria y Azucena RODRÍGUEZ: “**El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica**”. En **Revista de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Editorial Axis, IV(12), 1974. pp. 21-33.

[1] J. Schmieder: *Didáctica General*. Página 57 y siguientes.

[2] Luis Alves de Mattos, *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires, Kapeluzs, 1963.

[3] Bini y otros, *El Autoritarismo de la Escuela*. Fontanela, 1971.

[4] Luis Imideo G. Nérici, *Hacia una didáctica general*. Página 115. Kapelusz, 1969.

[5] Karl Stöker, *Principios de Didáctica Moderna*. Página 115. Kapelusz, 1969.