Traducciones

revista
Educación
y Pedagogía

Sobre la relación

entre didáctica y metódica

WolfgangKlafki

Trad ucido por Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja

I. Planteamiento del Problema y conceptos

La relación entre didáctica y metódica de la enseñanza, es un problema no esclarecido a pesar de que siempre ha sido tratado en la intensa discusión que sobre didáctica o currículo se ha dado en las últimas dos décadas. Argumentaciones detalladas sobre este tema, sin

* Traducción del original: Klafki, Wolfgang *Zur Verhaltmis Zwischen Didaktik*

und Nfethodik. En Zeitscrift fuer Paedagogik, 22-1976.

embargo, han sido relativamente escasas. Tampoco las siguientes reflexiones aspiran a resolver el problema; espero únicamente poder esclarecer algunos aspectos de la relación y estimular una continua discusión.

Inicialmente, los conceptos centrales de nuestro tema, *didáctica y metódica*, deben ser terminológicamente esclarecidos, para decirlo de una manera más cuidadosa, provisionalmente descritos.

En esta tarea aparecerán, tanto algunas continuidades como algunos cambios respecto a afirmaciones que he hecho sobre este tema en publicaciones anteriores.

En la medida en que no solamente me restringiré a informar sino que, en lo que sigue, desarrollaré reflexiones propias o presentaré argumentos críticos, también frente a posiciones presentadas por mí anteriormente, emplearé el concepto didáctica en el sentido amplio de la palabra. Esta elaboración conceptual que vi posible en anteriores publicaciones, pero que yo mismo no proferí, debe ser esbozada aquí brevemente bajo dos puntos de vista: Por una parte desde el punto de vista de la extensión del concepto y por otra, desde el punto de vista de la posición teorico-científica que sirve de base a mi argumentación.

Sobre la extensión del concepto

Definición de didáctica: El dominio de la investigación y de la teorización en la didáctica, en el amplio sentido de esta palabra, "es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza". El concepto abarca entonces la metódica como una disciplina parcial, en el sentido de los esfuerzos hacia la teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre la posición teoretico-científica

Teoretico-científicamente entiendo la ciencia de la educación en general y la didáctica en especial, como una teoría crítico-constructiva. Dicho brevemente, se trata de una teoría relacionada con la praxis, que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y criti-

co-ideológicos y por otra parte de una teoría que no permanece en la simple descripción e investigación de regularidades o causalidades, ni tampoco en la indicación hermenéutica ni el análisis crítico de las condiciones o presuposiciones, sino que avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de la praxis didáctica presente y de las propuestas teóricas existentes.

En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esque-matización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre:

Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.

Contenidos.

Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.

Medios de la enseñanza.

A este esclarecimiento terminológico provisional, quiero agregar tres anotaciones:

1. El ordenamiento sucesivo de los cuatro planos de decisión puede provocar una falsa representación respecto a los medios: Los medios son muchas veces no sólo un auxilio para la conformación metódica de la enseñanza o la realización del aprendizaje. Esto vale no sólo para la instrumentación técnica, por ejemplo el retroproyector, o el laboratorio de idiomas, sino también para portadores de objetivos y contenidos, como por ejemplo el texto escolar, o el cuaderno de clase del alumno, o una película o un programa de enseñanza. Por ello la problemática de los medios no debería ser ordenada propiamente de manera paralela a los otros planos de problemas, sino, para expresarlo de una manera plástica, como una dimensión transversal que se extiende a través de los otros planos de problemas.

2. Otra anotación se refiere a la relación entre los conceptos didáctica y curriculum. A veces, el uso idiomático de los últimos años, da la impresión de que ambos conceptos se refieren a problemas dife rentes. Por el contrario, se puede mostrar de manera transparente, que el concepto curriculum, que por otra parte muestra tan numerosas variantes de significado como el término didáctica, no designa un con texto de problemas que se pueda separar, desde el punto de vista del contenido o de los métodos de investigación, de aquellos problemas que están cubiertos por el concepto de didáctica.

El concepto curriculum acentuó de manera particular sólo uno de los aspectos que abarca el término didáctica (en la pedagogía alemana) y bajo los cuales se ven en ésta los problemas descritos hasta ahora. Y es el aspecto de la planeación, organización de proceso, control de la planeación y realización del curriculum, realizado de manera consecuente o por lo menos con ayuda de medios científicos. Este es un determinado desarrollo posterior de la problemática de la didáctica, pero no la superación de la didáctica mediante un planteamiento nuevo por principio.

En esta medida, en lo sucesivo se puede reemplazar -donde quiera que uso por simplificación idiomática- la palabra didáctica por teoría del curriculum.

3. La diferenciación hecha antes, de varios planos de decisión y otras que serán desarrolladas, se deben entender como determinaciones analíticas. No se pretende que las reflexiones de quien se prepara para ser maestro, por ejemplo, o las que se dan en un grupo de maestros que discuten sobre problemas de la clase, se organicen fundamentalmente según el esquema de planos de decisión, claramente separables unos de otros y que tendrían que recorrerse en una sucesión cronológica. Sin embargo, donde hay un proceso de planeación, donde surgen dificulta des o controversias, las diferenciaciones analíticas pueden contribuir decisivamente al esclarecimiento. ¿De qué se trata propiamente nuestra controversia?, ¿en el plano del planteamiento de objetivos, o en el plano de la organización y los métodos, o en los campos de relación entre

ambos? Apoyándome en el proceso de discursos de Habermas se podría decir: las diferenciaciones propuestas deben ser retomadas explícitamente cuando se trate de discursos didácticos, es decir de discusiones que problematizan decisiones relevantes a la enseñanza y que se basan en una fundamentación argumentativa expresa.

4. Sobre el estado actual de la discusión: Después de las anotaciones preliminares, entro a hablar sobre la relación entre didáctica y metódica.

Se argumentará predominantemente en el plano de la didáctica general porque, según mi opinión, no hay ninguna diferencia de rango entre didáctica especial y didáctica general y tampoco ninguna diferencia de principio respecto a la metódica de la investigación o a los criterios de elaboración, y porque la didáctica general y las didácticas especiales, además, están en una relación de condicionamiento mutuo entre sí y la única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones. Por ello, en las siguientes afirmaciones didácticas generales, en cada caso, se puede pensar también sobre cuestiones concretas de determinadas didácticas especiales.

En primer lugar, es oportuno recordar las afirmaciones más importantes de las posiciones que desde la teoría del curriculum o didáctica han sido determinantes en la discusión -en la República Federal Alemana- sobre la relación entre didáctica y metódica.

La respuesta de la pedagogía de las ciencias del espíritu, al problema de la relación entre didáctica y metódica, está expresada en la "proposición sobre la primacía de la didáctica" o, más precisamente, sobre la primacía de la didáctica en sentido estrecho, en relación con la metódica.

¿Qué afirma esta frase o esta proposición? Los elementos existen sólo como caminos hacia determinados objetivos y el hecho de que un camino sea correcto o falso, adecuado o inadecuado, exitoso o no, depende de si conduce al objetivo; se debe conocer el objetivo para poder decidir sobre el camino. Esto también es válido aun en el caso en

que el objetivo sea solamente formulado como hipótesis o de una manera relativamente abierta y por decirlo así, solamente se plantee como prueba y, también en caso de que el objetivo sea incluso la apropiación de un método. En otras palabras, sobre los métodos sólo se puede discutir y decidir cuando, en el sentido estrecho del concepto, se han tomado decisiones didácticas previas, es decir, decisiones sobre objetivos y contenidos.

Formulado de manera inversa, cada método encierra siempre, de manera reflexiva o no reflexiva, pre-decisiones sobre planteamientos de objetivos y contenidos. Representantes de la didáctica de las ciencias del espíritu, han acentuado siempre que sería un gran malentendido querer concluir de esta proposición sobre la primacía de la didáctica una subvaloración de la metódica. Este malentendido está por cierto muy extendido. Por el contrario, es muy acertada la crítica que señala el hecho de que en la pedagogía de las ciencias del espíritu, solamente ha habido una muy limitada investigación sobre métodos. Se puede completar esta crítica con la indicación de que anteriores propuestas para la elaboración teórica de la problemática del método, -la metódica- no han sido desarrolladas después de 1945 críticamente, y en mayor medida, en la pedagogía de las ciencias del espíritu. Como por ejemplo la de G. Reichwein (1928) en su artículo *La escuela como método y el método en la escuela,* o la de W. Flitner en su escrito *Teoría del camino pedagógico y el método (1968,* pero ya antes, en 1930) o la de F. Blaettner (1937) en su libro *Los métodos de la conducción de la juventud a través de la enseñanza* o el trabajo resumen de E. Wentgers publicado en 1959 bajo el título *Presuposiciones didácticas del método en la escuela.*

La didáctica berlinesa que está ligada ante todo a los nombres de P. Heimann, W. Schutz y G. Otto en su posición "antigua", tomada hasta 1972, por otra parte, ha enfrentado a la proposición de la "primacía de la didáctica", la tesis de la interdependencia de todos los factores constitutivos de la enseñanza. Esta tesis señala la mutua dependencia de los factores que actúan en los cuatro campos de decisión: intenciones, temática, metódica y medios, y en los dos campos de condiciones,

antropogénicas y socio-culturales. Como resultado de la discusión diferenciadora entre ambas propuestas didácticas, se ha mostrado que en esta controversia de ningún modo se trata de teoremas que se excluyen entre sí por principio.

La didáctica berlinesa nunca ha rechazado fundamentalmente el pensamiento central que está en la base de la proposición sobre la primacía de la didáctica en sentido estrecho, respecto a la metódica. Por el contrario, en el fondo varias veces lo ha apoyado directa o indirectamente. Los ejemplos esbozados en el sentido de la didáctica berlinesa, sobre la planeación de la clase, han expresado de manera particularmente clara el hecho de que es inevitable reconocer una jerarquía de los planos de decisión didáctica. El fondo de los reproches de los didácticos berlineses respecto a la proposición sobre la primacía de la didáctica está en la indicación, por otra parte muy acertada, de ciertas unilatera-lidades que se pueden encontrar en mis anteriores esfuerzos de interpretación de aquel teorema, en el contexto de una discusión de la tesis sobre la interdependencia de Heimann-Schultz. Schultz acentúa con razón que en la fórmula acuñada por Heimann de la "interdependencia total", no se afirma la igualdad de la influencia recíproca de los momentos estructurales de la enseñanza. Se afirma que "la determinación más precisa de la relación de los momentos particulares de la clase entre sí, se deja más bien abierta" (Schultz). Pero, Schultz criticó mi propio esfuerzo de captar de una manera más precisa la relación entre "didáctica en sentido estrecho" y "metódica". En este esfuerzo ordené las cuestiones de la intencionalidad y del contenido en el sentido de Heimann (incluyendo las condiciones o presuposiciones antropogénicas y socio-culturales) a la didáctica y por el contrario las cuestiones de los métodos y los medios en el sentido de la didáctica berlinesa, los subordiné al problema de la metódica. Lo que fue criticado por Schultz sobre todo bajo dos aspectos: "1) procedimientos y medios son tan dependientes de condiciones antropogénicas y culturales, como los contenidos y las intenciones, y 2) La unilateral acentuación de verdad, de que los métodos sólo pueden ser esbozados cuando se han tomado previamente

decisiones didácticas, encubre la necesaria referencia a reflexiones didácticas en sentido estrecho, sobre cuestiones metódicas. Klafld acentúa ciertamente que la didáctica en sentido estrecho, está orientada hacia la realización metódica de sus conocimientos, pero no dice lo que ocurre cuando resulta inadecuado o irrealizable alcanzar el objetivo formativo con los medios de la escuela". Schultz resume su crítica así: "Con la fórmula de la dependencia mutua de los momentos que constituyen la clase, no se ha dicho aún nada sobre la forma de esta dependencia", "la calificación intentada por Klafld de dos de las posibles relaciones mutuas, afloja el enlace entre metódica o elección de medios y sus presuposiciones antropo-génicas o socio-culturales. La acción inversa faltante de las cuestiones relativas a procedimiento sobre las cuestiones relativas a objetivos, dificulta la corrección de posiciones educativas mediante la experiencia". Con estos argumentos formula Schultz, de una manera muy expresiva, el reproche que había hecho Heimann a la antigua didáctica teórico-educativa, acerca de que la separación de la didáctica, en sentido estrecho, respecto a los problemas de método y de medios es, -si bien no según la intención, sí en sus consecuencias prácticas-un "acto de desintegración que acarrea graves consecuencias".

Esta crítica es acertada y posteriormente se desarrollarán algunas consecuencias que van más allá de las reflexiones planteadas por la didáctica berlinesa; sin embargo, esa crítica no toca la validez de la relación que está expresada en la proposición sobre la primacía de la didáctica, en la medida en que se tome al método como esencia de las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje conforme a un fin, y esto lo hizo de hecho la didáctica berlinesa. Ya se ha reconocido, -aunque de manera no reflexiva- la proposición sobre la primacía de las decisiones de contenido orientadas hacia un fin, en cuanto se quieran desarrollar ayudas planeadas para la enseñanza.

Esta situación se puede formular de otra manera bajo una perspectiva lógica. Afirmo que la proposición sobre la primacía de la didáctica, en sentido estrecho, o más exactamente como trataré de demostrar más adelante, sobre la primacía de decisiones de objetivos pedagógicos

o didácticos en relación con la metódica de la enseñanza, es una proposición analítica en el sentido de Kant; es decir, que no formula otra cosa que una presuposición lógicamente necesaria, que ya está implícitamente contenida en el concepto antes esbozado del método de la enseñanza. Está puesta, está dada con este concepto de método.

Entre tanto trabaja Shultz en una revisión fundamental de la concepción inicial de la didáctica berlinesa; fundamentalmente con respecto a un examen y corrección de la posición teorico-científica. En su exposición, publicada en 1972: *La enseñanza entre lafuncionalización* v *la ayuda a la emancipación,* esbozó esta revisión en dirección a una didáctica crítica, cuya posición teorico-científica se puede situar en la proximidad de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Como una consecuencia de esta revisión está el hecho de que también el teorema de la interdependencia recíproca de los factores de la clase debe ser precisada y ciertamente en el sentido de una determinación de las relaciones. Una de estas determinaciones más precisas es el reconocimiento de la primacía lógica de las decisiones sobre objetivos frente a todas las otras dimensiones de la decisión. En algunas proposiciones de Shultz , ya está presente esta consecuencia de manera ineludible, por ejemplo, con respecto a la determinación de tareas de la didáctica como ciencia de la enseñanza dice: El acuerdo sobre el sentido de la enseñanza, es la premisa para las investigaciones sobre el punto de partida en lo referente a los efectos que esta comprensión (por parte de los participantes en el proceso de enseñanza), tiene realmente sobre el proceso y sobre sus resultados; "sin acuerdo sobre aquello acerca de lo cual puede responder la enseñanza, la ciencia de la didáctica se desliza en una tecnología de manipulación que se puede aplicar al antojo". Es una proposición que se dirige críticamente contra posiciones como la de Konig y Ridel, o contra la llamada "didáctica cibernética" de Von Cuber y Frank, la cual en verdad, primero, es una proposición que se reduce al

* Extraídas de su exposición del año 1972

problema de métodos y medio, y en segundo lugar, en el seno de esta perspectiva de la metódica, de nuevo se realiza una rigurosa reducción del problema a modelos formalizados de dirección del proceso de aprendizaje.

En adelante, renuncio a señalar el hecho de que el reconocimiento de la primacía de las decisiones didácticas sobre objetivos siempre haya prevalecido sobre oscurecimientos transitorios e incluso en las discusiones adelantadas bajo las denominaciones de investigación curricular, desarrollo curricular y teoría del curriculum. Para nosotros en este momento se trata más bien, de dar los primeros pasos hacia una diferenciación más precisa de las relaciones que se pueden mostrar entre los diferentes planos de problemas de las decisiones didácticas: En primer lugar debe eliminarse un malentendido: reconocer la primacía de las decisiones sobre objetivos no significa suponer una relación lineal deductiva entre decisiones sobre objetivos, elección de contenidos, elección de métodos y medios. Ya la didáctica de las ciencias del espíritu se ha defendido contra este malentendido: solamente ha acentuado el hecho de que la metódica depende de las decisiones sobre objetivos y contenidos, en una forma diferente de aquella como estos (objetivos y contenidos) dependen, por su parte, de la metódica. Ciertamente la metódica tiene su criterio en la didáctica, en sentido estricto; es decir, en las decisiones sobre objetivos y contenidos, pero la metódica no sería algo deducible a partir de las decisiones sobre objetivos y contenidos en el sentido estricto de la palabra. Entre tanto, bajo un ángulo un poco diferente, también se ha mostrado en el seno de la discusión sobre teorías de curriculum, que los diferentes planos de decisión no están en una relación deductiva y más aún de ninguna manera puede significar la crítica a la antigua concepción del teorema de la interdependencia de la didáctica berlinesa, el rechazo al hecho de que existen influencias, por ejemplo del plano de decisión metódica sobre los planos de decisión, de objetivos o contenidos o por ejemplo, planteamientos de objetivos y estructuras de contenidos que pueden ser deformados por métodos inadecuados. En el fondo, si lo he comprendido bien, Blankertz ha

confirmado la relación no invertible entre decisiones sobre objetivos y decisiones sobre métodos al designar en su libro *Teorías y modelos de la didáctica*, esta relación como un contexto de implicaciones entre decisiones de contenido y decisiones metódicas y al concretarla en un ejemplo-modelo (se trata del posible tema de clase "tuberculosis").

Una excursión terminológica

Antes de informar la argumentación de Blankertz y tomar posición acerca de ella, quiero hacer una disgresión terminológica. Shultz y Blankertz, entre otros, no hacen en sus publicaciones ninguna diferenciación terminológica entre los conceptos tema o temática por una parte y "contenido", "objeto de la enseñanza" por otra; esto vale también para mis propios trabajos. A Diederich le agradezco la indicación de que una terminología más precisa sería útil. Con "contenidos" (no contenido formativo) u objetos de enseñanza se debería designar los objetos que aún no han sido precisados ni elegidos en el sentido de objetivos pedagógicos y que por lo tanto se encuentran en un estadio de análisis previo, bajo el punto de vista de si a ellos se les puede dar o asignar una significación pedagógica. En la medida en que un "contenido" o un "objeto" (estos conceptos se emplean aquí como sinónimos) es seleccionado bajo un objetivo pedagógico, como un planteamiento considerado pedagógicamente relevante para el tratamiento en la clase, se convierte en "tema": La India, como ejemplo para problemas de nutrición y población de un país en desarrollo; el desarrollo industrial de Inglaterra en los siglos XVIII y comienzos del siglo XIX, como ejemplo para relaciones de producción precapitalista etc. "Contenidos" u "objetos" son siempre, de acuerdo a esta terminología, "solo posiblemente relevantes pedagógicamente"; son sólo temas de clase potenciales. En mi concepto, con tema se expresa el enlace realizado entre los planos de objetivos y el plano de contenidos. Así el concepto tema, corresponde al término "contenido educativo" en el lenguaje de la didáctica teórico-educativa. Si retomamos las afirmaciones de Blankertz sobre "el contexto de implicación" entre decisiones de contenido y decisiones metódicas, debemos observar que él no hace las diferenciaciones que

se acaban de proponer, por lo tanto allí donde él habla de temas, según nuestra propuesta, sería más adecuado hablar de contenidos u objetos. La fórmula "contexto de implicación entre decisiones de contenidos y decisiones metódicas", la tiene Blankertz como un aporte especial de la didáctica berlinesa, mientras que yo pienso que ya esto estaba explícito en la didáctica de Weniger. Esta fórmula tiene dos sentidos: Por una parte, "que todo método de clase, contiene decisiones previas sobre contenido aun cuando no las haga visibles y por otra parte, que planteamientos de objetivos sobre contenidos para la clase no se pueden hacer sin tomar en cuenta su realización metódica posible o imposible". Con ello hay que estar completamente de acuerdo; sin embargo, en la explicación más precisa de esta proposición Blankertz utiliza el concepto de método en un doble sentido. Por una parte, lo emplea en la significación utilizada hasta ahora, por tanto en relación con las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje en la clase, por otra parte, emplea este concepto de tal manera que con él se designa un aspecto de la dimensión de las decisiones sobre objetivos. Precisamente Blankertz introduce en su libro, el concepto de la "cuestión metódica fundamental". Con ello quiere significar la tarea de unificar las condiciones individuales, subjetivas o antropogénicas, de los alumnos, con las exigencias objetivas que por su parte tienen condiciones socio-culturales. Esta afirmación se podría entender como una indicación al problema fundamental del método de la clase, en el sentido arriba indicado. El esclarecimiento adicional que inicia Blankertz, tomando como base el ejemplo del contenido hipotético de clase "tuberculosis", muestra que él no destaca aquí la metódica de la clase o la dependencia de las decisiones sobre objetivos y contenido respecto a la metódica de la clase, sino que quiere designar una condición general para la constitución de temas de clase: El hecho de que contenido u objetos sólo se convierten en temas de la enseñanza, lo que la didáctica tradicional llamaba "contenidos educativos", en la medida en que se plantean bajo determinados cuestionamientos, bajo determinados puntos de vista. Blankertz esclarece ésto con base en las distintas posibilidades de acento en el contenido hipotético de clase "tuberculosis".

El contenido, por ejemplo, podría ser tratado médicamente bajo el punto de vista de las posibilidades de reconocimiento y curación de esta enfermedad: yo agrego, en este sentido podría ser tratado en la formación de médicos en la universidad; pero también se podría tratar desde el punto de vista político; desde el punto de vista de la aparición de la tuberculosis; como una epidemia social; o desde el punto de vista de sus premisas en la vida social y desde el punto de vista de la lucha contra ella, mediante organizaciones de salud o también bajo un aspecto higiénico, por ejemplo en los marcos de la teoría de la salud y bajo el problema fundamental de la prevención de infecciones, de la ayuda médica temprana, etc.

Estos ejemplos muestran que un tema único e idéntico en el lenguaje corriente (según la terminología aquí propuesta: un "contenido" o un "objeto") ofrece varias posibilidades para una acentuación temática y con ello también para objetivos de enseñanza. Dicho de otro modo, el contenido "tuberculosis", de múltiple significado y aún no cualificado didácticamente, solamente se convierte en "tema de enseñanza" a la luz de determinados objetivos relacionados con los educandos si se designa la cuestión acerca de la significación de un contenido u objeto (o dicho más exactamente, del punto de vista bajo el cual un contenido u objeto es relevante para el educando) como cuestión metódica, entonces se puede hablar de la función del método "como determinante del objeto" o "constitutiva del objeto"; en nuestra terminología se diría de "la función constituyente del tema" o "determinante del tema" que tiene el método.

En este sentido emplean Menk y Kaiser, en puntos centrales de sus contribuciones al círculo de problemas en cuestión, el concepto "método". Pero "método" en este sentido, no es idéntico al concepto antes esbozado de "métodos de enseñanza". En esta medida los argumentos de Kaiser y sobre todo de Menk respecto al círculo de problemas "didácticos" y "metódicos" (que están relacionados con los pensamientos de Blankertz sobre la cuestión metódica fundamental) representan más bien contribuciones a la determinación más precisa de la relación

entre intencionalidad pedagógica y contenido de la clase que al problema del método de la clase. Precisamente, con respecto al aspecto últimamente mencionado, Menk llama la atención sobre el peligro de malentender los métodos de clase como "conjunto de técnicas".

Tres puntos adicionales para la argumentación

Además del esbozo anterior de algunas de las líneas principales de la discusión de nuestro tema en la didáctica, debemos exponer ahora otros puntos. Se trata del intento de avanzar en la discusión de la relación entre didáctica y metódica en algunos puntos a partir del estado de la discusión que se ha descrito. No se aspira a presentar una argumentación cerrada ni completa; en parte, sólo es posible la exposición de algunos problemas para hacer avanzar la discusión. En lo que sigue también vale ésto: cuando hablo en general de "didáctica" y "metódica", se puede en cada caso hacer la concretización para el campo de una didáctica especial o particular, de una metódica particular.

1. La primera reflexión se refiere al significado de la diferencia entre varias dimensiones de la decisión "objetivos" o "intenciones" por una parte y "contenidos" por la otra. En la didáctica tradicional ambas dimensiones constituían el dominio de problemas de la didáctica en sentido estrecho: así por ejemplo se debe entender la concepción de Wenniger de la "didáctica como teoría de contenidos educativos y del plan de enseñanza"; por el contrario, es un malentendido equiparar el concepto de contenidos educativos con la dimensión de "temática" o "contenido" en el sentido de la didáctica berlinesa o también en el sentido de las dimensiones de decisiones didácticas esbozadas al comienzo de este artículo. Contenidos educativos en el sentido de Wenniger eran siempre contenidos orientados hacia un fin, es decir, elegidos bajo determinadas representaciones de objetivos implícitamente contenidos en el concepto de instrucción.

¿Dónde está por el contrario el significado de la diferenciación entre las dimensiones "planteamiento de objetivos" y "contenidos"? Esta diferenciación expresa ya, como tal, el hecho no vanal de que ambas

dimensiones no coinciden como se sostenía aproximadamente en la didáctica tradicional. Esto se muestra en el hecho de que a objetivos iguales se pueden subordinar contenidos completamente diferentes. Por ejemplo el planteamiento de objetivo en clase de ciencia natural, de que "los alumnos deben comprender la necesidad y la función de modelos científicos-naturales" (lo cual significa al mismo tiempo que los alumnos deben aprender a distinguir tales representaciones en términos de modelos, de las simples imágenes de una presunta "realidad en sí") puede ser realizado a través de contenidos completamente diferentes; por ejemplo en la representación del modelo de la corriente eléctrica o también en el modelo atómico.

Por otra parte, este ejemplo podría conducir o inducir a una generalización muy cuestionable que resulta muy frecuente en la temprana literatura didáctica. En un cierto número de trabajos sobre teorías de curriculum y sobre estrategias del desarrollo de este curriculum, se representa la relación entre la dimensión de objetivos y la dimensión de contenidos, o por lo menos esa es la impresión que se tiene, como si se tratara fundamentalmente de una relación entre fines y medios: yo califico esta representación de tecnicista. Los temas aparecen (como también los métodos y los medios) como "medios" para la realización de los objetivos previos, presuntamente independientes de los temas; así, aparecen los "contenidos" como algo intercambiable por principio. Esta representación es falsa en todo caso para amplios dominios de la problemática didáctica o auricular. Cuando, por ejemplo en el sentido de Robinson se quieren obtener objetivos a partir del análisis de situaciones individuales y sociales presentes o previsibles para el futuro o en el sentido de un desarrollo crítico del concepto de Robinson, mediante análisis de situaciones que desde el comienzo son dirigidas y sopesadas por una teoría crítica tanto social como pedagógica: entonces resulta que los contenidos políticos, históricos o científicos, técnicos o estéticos, ya están allí presentes en las situaciones que son objeto de análisis y así los planteamientos de objetivos como capacidad de autodeterminación y codeterminación, capacidad de crítica y comunicación etc., son inter-

pretables solamente en determinados contextos de contenidos histérico-sociales. Determinados contenidos, por ejemplo de la música, de la literatura, de las relaciones políticas y sociales entre los alumnos, como temas de la clase para facilitar experiencias de juego, sexualidad, etc., no pueden ser determinados de modo adecuado como simples medios para la realización de fines que estarían por encima de ellos. La razón de ésto es que tales contenidos están ligados casi de manera indisoluble en la realidad histórico-social y también en los contextos de experiencias extraescolares de los niños y de los jóvenes, con determinadas valoraciones, discutibles y a menudo políticas, religiosas, culturales y bajo intereses sociales porque, para expresarlo en nuestra terminología, siempre son percibidos ya dentro del contexto de determinadas interre-laciones temáticas determinadas por objetivos que a menudo son discutidas públicamente o también convertidas en tabú. La didáctica procedería históricamente y socialmente de modo irreflexivo sí ignorara el hecho de que muchos contenidos y a menudo dominios completos de contenidos, (por ejemplo, la sexualidad, el cristianismo, la República Democrática Alemana, la energía atómica, la protección del medio ambiente, el orden económico capitalista, el nacional socialismo, el socialismo, la música de jazz, etc.) se le presentan ya a ella poseyendo un valor. No puede ignorar este hecho y tomar los contenidos fundamentalmente como un arsenal de "medios" igualmente neutrales cuya significación didáctica sería determinada solamente mediante planteamientos de objetivos didácticos.

Este malentendido debe rechazarse, orientando la didáctica en el sentido de ciencia de la educación crítico-constructiva, entre otras cosas con el objetivo de que la escuela y la clase ayuden a los jóvenes a comprender su situación histórica, económica, social, política y cultural. De allí se desprende también una importante conclusión: La predeterminación valorativa de acentuar muchos contenidos, no significa que la didáctica deba aceptar siempre de manera no crítica las valoraciones previas ligadas con determinados contenidos cada vez que se enfrenta a la controversia sobre valores, pero las determinaciones de objetivos

didácticos, con respecto a aquellos contenidos, deben ocurrir tomando posición crítica frente a esa determinación social previa. A esta relación no es válido aceptarle un paradigma tecnológico de fin-medios.

2. Ahora nos concentramos en un segundo punto de la argumentación. Se refiere al significado de la diferenciación de la dimensión didáctica de objetivos y contenidos, para el problema de la metódica de la enseñanza.

En mi opinión, en ese significado, la proposición formulada por la didáctica tradicional de la primacía de la didáctica, en sentido estrecho, en relación con la metódica, se puede precisar más en la proposición de la "primacía de las decisiones sobre objetivos" con respecto tanto a la dimensión de las decisiones de contenido como también a la de las decisiones metodológicas.

Menk ha hablado en idéntico sentido "sobre la primacía de la intencionalidad pedagógica". Esta precisión tiene consecuencias sobre todo cuando se quiere orientar la clase, por principio, en objetivos de enseñanza generales, crítico-emancipatorios, con base en el desarrollo de la capacidad de auto y codeterminación, la capacidad de crítica y de juicio, la capacidad para la reflexión sobre relaciones de poder y de intereses sociales y sus condiciones, aprendizaje del aprendizaje y cosas semejantes. Tales objetivos no pueden ser traspuestos directamente, de manera precisa en decisiones de contenido; más bien, se debe hacer una diferenciación de dos tipos de temas.

Por una parte hay temas que están relacionados directamente a objetivos críticos-emancipatorios; se les puede llamar "temas potencial-mente emancipatorios": análisis de conflictos políticos; temas que pueden dar una comprensión sobre estructuras sociales de dependencia y su posible transformación: temas de información sexual que dan al alumno explicación sobre experiencias corporales o físicas que lo perturban o lo angustian a él o a otros; temas de bioquímica, en los cuales se puede poner de relieve su importancia para el auto-control higiénico, protección contra drogas y peligros de contaminación, etc., se podrían

clasificar en este primer tipo de temas; pero al lado de ellos, en una clase o un curriculum orientado hacia objetivos crítico-emancipatorios, hay un amplio campo de conocimientos, capacidades y destrezas que son indispensables para el desarrollo de la capacidad de auto y codetermi-nación, pero que como tales, por así decir, son equivalentes respecto a valores u objetivos, que se pueden emplear tanto en un sentido crítico-emancipatorio como en el sentido de una adaptación aerifica. Son, pues, instrumentalmente necesarios para la realización de posibilidades emancipatorias, pero a los cuales no se les puede imputar directamente potencial emancipatorio crítico: esto comienza con la capacidad de lectura y de cálculo de los estudiantes principiantes y se extiende por todos los dominios y asignaturas y todos los grados de la escuela; desde la capacidad de leer un mapa hasta la capacidad para trabajar con tablas de logaritmos. Desde la habilidad para formular una propuesta, hasta los conocimientos mínimos necesarios en historia o ciencia natural. De esta diferenciación que se acaba de esbozar entre dos tipos de posibles temas de clase, resultan dos consecuencias para la teoría de la enseñanza:

Los contenidos "instrumentales" deben en la medida de lo posible, ser elaborados siempre bajo problemas o planteamientos de problemas que los sobrepasen y en conexión con temas potencialmente emancipatorios deben estar justificados para los alumnos como algo necesario y pleno de sentido a partir de aquellos temas emancipatorios.

Con esto hemos llegado a la consecuencia anunciada de la tesis sobre la primacía de la intencionalidad didáctica para la metódica. También allí, en clases donde se deben transmitir temas del tipo instrumental, se pueden orientar los métodos, es decir las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente con base en el planteamiento de objetivos emancipatorios; es decir orientarlos hacia el desarrollo de la capacidad de auto y codetermina-ción de los alumnos. Es decir, también con respecto a temas instrumentales son posibles formas de enseñanza y aprendizaje, que busquen un aprendizaje dirigido hacia la comprensión, hacia el descubrimiento, o

en una medida creciente hacia el auto-control y auto-dirección del alumno sobre sus procesos de aprendizaje percibidos por él como necesarios, o hacia el aprendizaje en cooperación social de alumnos, etc.; el carácter puramente instrumental de los temas sería así compensado por los elementos emancipatorios del método.

3. El tercer punto para la argumentación, se refiere a la relación entre el método de la clase y su temática: allí es necesario tener presente el hecho de que los temas de la clase o de un curriculum, de un plan de enseñanza o de una directriz, siempre han sido elegidos bajo determinados puntos de vista de objetivos.

Los temas son didácticamente relevantes sólo en relación a ciertos objetivos de aprendizaje o, formulado de otra manera, con respecto a la cualificación que se espera del alumno, trátese de cualificaciones eman-cipatorias o instrumentales. Los métodos de la clase tienen el sentido de hacer posible al alumno el enfrentarse con contenidos orientados hacia un fin: es decir con determinados temas. Hacia ellos se orienta la exigencia de que los métodos de la clase sean adecuados a los temas; pero este principio debe ser determinado de manera más precisa. En esto nos encontramos con un asunto que dificulta el esclarecimiento del problema del método de la clase, pues en un cierto sentido, encontramos de nuevo el momento del método que naturalmente debe distinguirse del método de la clase; del lado de la temática. ¿Qué son estos temas? No son objetividades que descansan en sí, que están en sí; sino que por su parte son de nuevo métodos, procedimientos, técnicas -<lesde operaciones matemáticas hasta las elaboraciones plásticas- o bien resultados de procedimientos metódicos, -desde los conocimientos o conceptos fundamentales, prestados a una ciencia hasta las reglas de un juego deportivo-. Pero esto significa que la temática didáctica que los alumnos deben apropiarse en clase o con la cual ellos deben enfrentarse siempre, debe ser concebida y presentada en clase como algo a lo cual lo metódico es inmanente.

Conceptos fundamentales de una disciplina específica, por ejemplo de la física, la biología, o de la teoría social; contextos estructurales

reconocidos, por ejemplo, leyes naturales, relaciones causales históricas o simbolizaciones literarias etc., deben entenderse siempre como respuestas desarrolladas a ciertos problemas y precisamente en este sentido deben ser elaboradas en clase, redescubiertas, concebidas, traducidas en cualificaciones dinámicas de los jóvenes. Para expresar esto en un concepto, hablo del "carácter metódico inmanente de la temática didáctica". En un desarrollo muy consecuente, la "didáctica constructiva" de Giel y Hiller y colaboradores, se fundamenta sobre un pensamiento igual o al menos cercano a este.

En el sentido esbozado, es el método -como concepto que abarca diferentes procesos específicos de ciencias y artes- un momento constitutivo al lado de la temática misma. En este sentido debe distinguirse, en primer lugar, de los métodos de enseñanza. Evidentemente, la metódica de la clase debe estar relacionada con el carácter metódico inmanente de la temática didáctica; esto significa que el sentido del método de enseñanza consiste, bajo este aspecto, en hacer accesible al joven, la estructura metódica de la temática de clase correspondiente. Descubrirle los temas desde el lado metódicamente inmanente a ello. Precisamente esto era lo que pensaba Roth cuando en su trabajo, que conserva todavía actualidad, *El encuentro original como principio metódico,* formuló: "Niño y objeto se entreveran cuando el niño o el joven experimenta el objeto, la tarea, el objeto cultural, en su devenir, en su situación original a partir de la cual se ha convertido en objeto, tarea o bien cultural"..."En la medida en que yo disuelvo de nuevo el objeto en su proceso de devenir, recreo frente a él la situación humana original y con ello el interés vital de donde salió la exigencia".

La exigencia de que el método de enseñanza sea adecuado a la temática correspondiente, se puede concebir de una manera más precisa: el método de enseñanza debe ser adecuado a la estructura de la metódica de la temática correspondiente. Aquí podría aflorar de nuevo el pensamiento de que se trata de una relación deductiva entre temática didáctica y método de enseñanza: el método de enseñanza debería y podría ser deducido a partir de aquella estructura metódica de la

temática. Los siguientes dos planteamientos argumentativos quieren mostrar que aquella concepción sería apresurada y reduciría la complejidad del problema de la metódica de la enseñanza, de una manera inaceptable.

4. Ya en la formulación, varias veces utilizada, a través de la cual se describió la dimensión de decisión llamada "metódica" (metódica, como esencia de las formas de organización y realización de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a un fin), se mostró el complejo carácter del problema del método de enseñanza.

Ahora retomo este punto de vista de una manera expresa y explico la complejidad del concepto del método en dos pasos adicionales:

La descripción del dominio de la metódica mediante la fórmula: "organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje en la clase de acuerdo a un objetivo", señala que los métodos de enseñanza no pueden ser entendidos como instrumentos del maestro que enseña, sino como formas en las cuales se relacionan entre sí, por una parte, procesos de enseñanza en clase y por otra procesos de aprendizaje. Los métodos designan por tanto relaciones entre los actos de la organización de la clase y de la enseñanza (que de ninguna manera pueden situarse únicamente del lado del maestro) y los procesos de aprendizaje que se buscan o que se hacen, o que se buscan hacer posibles de parte de los alumnos.

Los procesos de aprendizaje deben ser dirigidos hacia temas orientados de acuerdo a un fin y hacia la estructura metódica inmanente a ellos, es decir, en este sentido, hacia el desarrollo "temáticamente adecuado" de determinadas explicaciones, conocimientos, capacidades, habilidades. El problema de la metódica de la clase se puede por tanto describir mediante el problema fundamental acerca de si las formas de organización y realización de la enseñanza hacen posible un aprendizaje adecuado. Pero esto significa que los métodos no solamente tienen su criterio de adecuación en el hecho de ser adecuados, al objetivo y al tema, sino al mismo tiempo en estimular, posibilitar, procesos de aprendizaje orientados hacia el tema y hacia el objetivo. Procesos de apren-

dizaje orientados hacia el tema y objetivos, son sin embargo relaciones de personas en el dominio de la escuela, sobre todo de niños o jóvenes que parten de condiciones iniciales diferentes, de un estadio de desarrollo diferente y que traen diferentes experiencias, representaciones previas sean estas adecuadas o inadecuadas al tema y al objetivo. La investigación de métodos en particular, también la investigación de las didácticas especiales, debe plantearse como objetivo, por tanto, desarrollar un repertorio de métodos variables que permitan al maestro y en medida creciente al alumno mismo, buscar o dar ayuda en procesos de aprendizaje adecuados al objetivo y al tema.

Aquí se ve claramente por qué los métodos de enseñanza no pueden ser deducidos a partir de planteamientos de objetivos o de decisiones temáticas. La adecuación a los objetivos y a los temas, es sólo un factor condicionante del método de enseñanza; el otro es la adecuación respecto a las condiciones de aprendizaje de los alumnos, ya sean estas individuales o de grupos o relativas a las formas de socialización. La investigación de métodos, por tanto, requiere la cooperación de la psicología del aprendizaje, que por su parte debe estar orientada en el sentido didáctico hacia este objetivo y tema de una teoría e investigación de la socialización, sobre las cuestiones correspondientes. Esta es en especial una condición para poder asumir una de las tareas más urgentes de la prueba e investigación del método, a saber: el desarrollo de un concepto variable de la diferenciación interna. Allí se tendría una contribución esencial para una educación crítico-compensatoria con consecuencias prácticas.

5. El quinto punto de argumentación, expresa otro momento del complejo problema de método en conexión con la didáctica. Aquí aparecen paralelos entre nuestras reflexiones y algunas consecuencias que han sido desarrolladas por Schaefer y Schaller en el marco de su "didáctica crítico-comunicativa".

Hasta ahora las determinaciones del problema del método han permanecido en cierta forma relativamente abstractas: el verdadero peso y la problemática de la dimensión del método en el contexto de la

didáctica se muestra solamente cuando se reflexiona en los métodos de enseñanza como formas de estructuración de procesos de aprendizaje, en relación con el conocimiento de que la enseñanza es un proceso de interacción, un tejido de relaciones, de percepciones, de expectativas, comunicaciones, influencias recíprocas, acciones entre las personas que participan en él (para incorporar este punto de vista en el contexto más amplio de la teoría de la escuela, se entiende aquí la "escuela" como marco institucional, para procesos de socialización e interacción). En la clase se realizan permanentemente, de manera consciente o inconsciente, relaciones sociales; se constituyen o se anulan, se pulen o se impiden, se fortalecen, se consolidan o se perturban, se estimulan o se frenan; con ello se provocan determinadas actitudes sociales y modos de comportamiento. Con respecto a métodos de enseñanza o a elementos singulares del método de enseñanza, por ejemplo, determinadas formas sociales en clase o determinadas formas de acción del enseñar, esto significa que ellas implican siempre determinadas posibilidades o tendencias de interacción independientemente de si las personas a las cuales concierne, son conscientes de ésto o no. En el primer caso, los efectos sociales no reconocidos constituyen un momento esencial del "plan de enseñanza oculto". Develar tales implicaciones es otra tarea esencial de la investigación crítica del método.

La significación del aspecto antes mencionado de la problemática del método, se puede ejemplificar: al practicar determinadas habilidades de cálculo, por ejemplo de cálculo mental, muchos maestros se sirven hasta hoy de la técnica del ejercicio de la competencia; por ejemplo, en la siguiente forma: toda la clase debe ponerse de pie; el que resuelva más rápidamente una prueba o una tarea se puede sentar o en caso de que el ejercicio tenga lugar al final de la última hora de clase, se puede ir más temprano a casa. El objetivo de aprendizaje consciente es aquí refinar una habilidad; el instrumento metódico, la competencia, tiene como objetivo estimular a cada uno a realizar este refinamiento de manera concentrada y tan efectiva como sea posible. Ahora bien, este instrumento metódico es extremadamente problemático, incluso desde

el punto de vista de la efectividad: pues el efecto del ejercicio es por lo menos para los más débiles o para los calculistas más lentos, muy pequeño, cuando no completamente negativo, en la medida en que estos alumnos en la mayor parte de la fase de ejercicio, rara vez llegan a una solución correcta y casi siempre son interrumpidos en el acto de ejercicio, cuando aún están lejos de una respuesta exitosa. En el contexto actual, nos interesa otro aspecto de este procedimiento: aquí en realidad ocurre mucho más que un simple ejercicio de cálculo más o menos efectivo; en realidad aquí se provoca de manera consciente o inconsciente la forma de interacción de la competencia; se evitan actos de ayuda; se producen en algunos casos angustias y frustraciones. En un caso aislado ésto puede carecer de importancia, pero en la acumulación de tales situaciones escolares o situaciones semejantes, practicadas con base en "razones de carácter metódico", estas prácticas pueden tener para los alumnos consecuencias personales y sociales negativas de grave alcance.