

Biblioteca CUESTIONES DE EDUCACION
Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

1/119 32 cop.

1. A. Puiggrós - *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*
2. H. Solves (comp.) - *La escuela, una utopía cotidiana*
3. L. Moreau de Linares - *El jardín maternal*
4. R. Martínez Guarino - *La escuela productiva*
5. P. Pogré - *La trama de la escuela media*
6. P. Selmanovich y otros - *Efemérides, entre el mito y la historia*
7. M. Rojo y P. Somoza - *Para escribirte mejor*
8. M.C. Davini - *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*
9. O. Devries - *Salud y educación. Sida en una escuela*
10. E. Litwin (comp.) - *Tecnología educativa*
11. M. A. Lus - *De la integración escolar a la escuela integradora*
12. Grupo SIMA. M. Marucco y G. Golzman (coords.) *"Maestra, ¿usted... de qué trabaja?"*
13. A. Camilloni y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*
14. S. S. Alderoqui (comp.) - *Museos y escuelas: socios para educar*
15. C. A. Cullen - *Crítica de las razones de educar*

Alicia W. de Camilloni • María Cristina Davini •
Gloria Edelstein • Edith Litwin •
Marta Souto • Susana Barco

CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

Cubierta de Gustavo Macri

Cubierta de Víctor Viano

1a. edición, 1996

1a. reimpresión, 1997

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

© Copyright de todas las ediciones en castellano

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires

Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona

Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

ISBN 950-12-6113-1

ÍNDICE

Nuestra presentación	9
Prólogo, <i>María Saleme de Burchinon</i>	11
1. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, <i>Alicia W. de Camilloni</i> .	17
2. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales, <i>María Cristina Davini</i>	41
3. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, <i>Gloria Edelstein</i>	75
4. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, <i>Edith Litwin</i>	91
5. La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal, <i>Marta Souto</i>	117
6. La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica, <i>Susana Barco</i>	157

DE HERENCIAS, DEUDAS Y LEGADOS

Una introducción a las corrientes
actuales de la didáctica

Alicia W. de Camilloni

La pluralidad de teorías, como en todas las ciencias sociales, es constitutiva de la disciplina. El análisis de las principales corrientes permite descubrir cuáles son las problemáticas que cada una de ellas trata de resolver pero requiere para su comprensión referir a los peculiares modos como se configuró cada una, porque de ellos se derivan no sólo el contenido sustantivo de las corrientes sino también la vinculación que existe entre éstas y, por ende, la conformación de la didáctica como disciplina.

Algunas corrientes están muy estructuradas y, en el marco de la didáctica actual, son fácilmente reconocibles. Como dirían Moscovici y Hewstone (1986), están personificadas, al modo como se identifican con un individuo de renombre ciertos conocimientos científicos cuando se transforman en conocimiento popular. En este caso, uno de los fenómenos característicos es que las teorías son simbolizadas por personas y que, inversamente, determinadas personas se identifican con teorías esquematizadas en la forma de un pequeño conjunto de enunciados categóricos. Por lo tanto, importa ocuparse de corrientes y autores.

Del estudio de las corrientes de la didáctica actual surgen con

claridad algunos de los nombres con los que se suelen personificar diversos enfoques, y se advierte que varios de ellos no pertenecen originariamente al campo disciplinario de la didáctica. Uno de los problemas que se plantean, precisamente, cuando se trata de visualizar el campo de modo integral, es que autores y aportes teóricos suelen provenir de distintas áreas disciplinarias o profesionales. Así Jerome Bruner, por ejemplo, es básicamente un psicólogo que se convirtió en un humanista interesado por la educación. Trabajó inicialmente en psicología de la percepción, con influencia de la Gestalt; luego en psicología social, preocupado, en los comienzos de la Segunda Guerra Mundial, por la influencia que la propaganda política podía tener sobre las personas, y fue desarrollando luego un camino que a partir de su formación como psicólogo lo convirtió en un teórico de la instrucción, interesado no sólo por la enseñanza sino por muchas otras cuestiones relacionadas con la epistemología, las teorías del desarrollo en general, la filosofía y la lingüística. Otro ejemplo de autor convertido a la didáctica es Joseph Schwab, quien viene del campo de la biología y se interesa por la enseñanza porque a partir de 1957, cuando aparece en el proceso del desarrollo de la teoría del currículum el llamado "movimiento de las disciplinas", es convocado, al igual que Bruner, para proyectar diseños curriculares destinados a replantear la enseñanza en los dominios de sus especialidades del ámbito académico. Interesado Schwab en éste, para él un nuevo campo teórico en el que decide internarse, a poco andar el análisis que hace de él lo lleva a calificarlo como "moribundo", y despliega luego una tarea que permite reconocerlo como un destacado teórico del currículum por sus importantes aportes al análisis del problema y sus propuestas de reconceptualización. Nos lo hemos apropiado como didacta, pero su origen disciplinario era la biología y era un buen biólogo activo, reconocido en la investigación de su ciencia de origen.

Podríamos multiplicar, de este modo, los ejemplos de aportes de especialistas provenientes de diferentes ámbitos del saber.

Pero la relación de la didáctica con la psicología es un caso

especial que parece generar una deuda imposible de saldar. La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología. E incluso es menester reconocer que es en la medida en que la psicología se hace científica que hay algún atisbo de posibilidades para que la didáctica esté en condiciones de convertirse ella misma en una disciplina científica. Así es como la didáctica hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos.

Por esta razón, cuando hoy nos referimos a las corrientes actuales de la didáctica tenemos que hacer necesariamente una referencia a la oposición entre el conductismo como programa de investigación científica y el cognitivismo como otro programa, sustitutivo, más amplio o contenedor y que proporciona nuevas bases que sustentan a la didáctica.

Un problema especial se plantea cuando la corriente se origina en autores que parten de los problemas específicos de la enseñanza de su disciplina y desde allí, se trasladan a la de otras disciplinas. Un caso muy significativo es la corriente de la "ingeniería didáctica". Los matemáticos son quienes generan una fértil y profunda teoría y la extrapolan al ancho campo de la enseñanza en general, lo cual podría conducirnos a reflexionar acerca de los riesgos y los beneficios que este proceso implica para una didáctica general si se desarrolla a partir de un trabajo efectuado por matemáticos, con óptica matemática y sobre la base de cuestiones críticas de la enseñanza de su disciplina, algunas de las cuales, ciertamente, son compartidas por la docencia en algunas otras ciencias.

Estas relaciones de la didáctica con otras disciplinas nos permiten establecer sus deudas. Me gustaría poder hablar de sus legados, pero creo que esto todavía sería materia de discusión. El solo tema de las deudas es ya muy complicado de resolver; de ahí que cuando hablamos del estado actual de la didáctica nos encontremos con un panorama harto complejo. Por un lado, como antes vimos, acostumbramos personificar a las corrientes en algunos autores. Es una

manera simplificada y sencilla de referirse a esta diversidad teórica. Por otra parte, podemos categorizarlas en relación con diversos programas de investigación científica: muchos de ellos, no originados estrictamente dentro de la didáctica sino contruidos sobre la base de enfoques o corrientes nuevas que aparecen en otras disciplinas. Los distintos PIC que coexisten en el interior de la psicología constituyen un caso. Pero también ejercen su influencia las discusiones internas, por ejemplo en el campo de la matemática, la historia o la geografía, que no están necesaria ni exclusivamente referidas sólo a la enseñanza de estas disciplinas, esto es, a sus didácticas. Divergencias entre teorías científicas en una disciplina también producen una impronta, y generan, a su vez, nuevas corrientes que, nacidas desde una didáctica especial, a veces pretenden, intentan o logran ocupar el campo de la didáctica general y, desde allí, incluso extenderse a otras didácticas especiales.

Hay algunas otras influencias que también penetran el campo de la didáctica y que definen, en buena medida, la construcción de algunas de sus corrientes contemporáneas. A partir del movimiento denominado "reconceptualización del currículum", que se inicia en la segunda mitad de la década de los años '70, hay una reconsideración de la importancia que tienen las distintas líneas o teorías filosóficas, sociológicas o políticas que, se afirma, deben ser retomadas con el objetivo de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica. Diversos autores observan, entonces, que la conceptualización de los problemas curriculares carece de marco teórico amplio y que las grandes concepciones filosóficas, políticas y sociológicas parecen encontrarse ausentes en la producción didáctica.

Ello conduce a la introducción explícita de nuevas perspectivas en el campo de la teoría del diseño y desarrollo del currículum, tales como la fenomenología, el marxismo y el neomarxismo, el estructuralismo, el psicoanálisis, la crítica social y política, entre otras. Y todo ello con referencia a uno de los temas nucleares, más

importantes en nuestra época en la didáctica, el currículum, lugar geométrico donde se reúnen todos los desarrollos teóricos que ha venido realizando la didáctica desde principios de siglo. Se trata, pues, de un tema privilegiado, de un objeto en torno del cual la polémica define no sólo la concepción apropiada de ese objeto, sino los modos de construcción, el tipo de enunciado y los referentes principales de la disciplina.

Hasta aquí, entonces, si nos proponemos categorizar y explicar el campo de las corrientes actuales de la didáctica tenemos que tomar en cuenta la influencia de los programas de investigación científica de algunas disciplinas, en particular la psicología. En segundo lugar, la de distintas disciplinas que, a partir de diversas didácticas especiales, se extrapolan a la didáctica general. En tercer lugar, las corrientes filosóficas cuya importancia creciente en el pensamiento didáctico se manifiesta en la lectura de los textos actuales, que tratan de dar un enfoque más general acerca de la disciplina y no sólo de algunos de los temas específicamente demarcados por la tradición de la didáctica. Entre ellos encontramos los enfoques epistemológicos que influyen en los métodos de investigación que se utilizan en el desarrollo de la didáctica, como se observa en la polémica acerca del empleo en la investigación de métodos cuantitativos y cualitativos o experimentales y etnográficos, por ejemplo, así como el pensamiento de distintos autores acerca de la naturaleza del conocimiento científico, su relación con otros tipos de conocimiento, y el esfuerzo por definir el campo cubierto por nuestra disciplina y su propio *status* epistemológico. Tampoco se puede soslayar la importancia de una profusa producción de trabajos realizados en el marco de la filosofía analítica que contribuyeron, en su momento, a despejar en el campo del discurso didáctico, muchos de los problemas planteados por el uso frecuente de "lemas pedagógicos". En cuarto lugar, es imprescindible mencionar la importancia de los aportes provenientes de las diversas corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política.

Para describir la situación actual de nuestra disciplina, partiremos de una afirmación, en verdad muy fuerte, como hipótesis de trabajo: *El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas.*

La didáctica constituye un campo cuya demarcación no es clara. Cuando se mencionan campos disciplinarios, es frecuente que la didáctica no sea mencionada, aun cuando esté lejos de ser una "nueva ciencia". No pienso que el problema sea que esto pueda generar un sentimiento de inferioridad o exclusión en la comunidad científica de los didactas, o que se deba atribuir a la ignorancia de los otros. Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. Creo, por el contrario, que esta cuestión revela la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, que con los siglos más bien se ha difuminado que demarcado con mayor claridad. Estaba mejor delimitado en el siglo XVII que en nuestros días. Es éste un fenómeno muy interesante de estudiar.

— Cuando hoy se habla, por ejemplo, de las ciencias de la cognición, de estrecha relación con la didáctica, encontramos que se mencionan muchas ciencias, por ejemplo la psicología, la antropología, la neurofisiología, la neurobiología, la lingüística, se habla de psicolingüística y de sociolingüística, se mencionan también, por supuesto, la filosofía y el enorme campo de las neurociencias y de la inteligencia artificial. En ninguna de estas enumeraciones aparece mencionada la didáctica. Esto puede ocurrir por varias razones. Hay una razón de idioma, que pone un límite en los campos nacionales, relativa a la demarcación de nuestra disciplina. En la tradición anglosajona, por ejemplo, la palabra "didáctica" casi no se ha empleado. Las fronteras entre lo que se denominaba psi-

cología educacional o psicología del aprendizaje y lo que para nosotros hoy sería una teoría de la enseñanza, es decir, la didáctica, prácticamente no existían. Si se quería hallar una didáctica científica, había que buscarla en los libros de psicología educacional, en donde los límites entre la descripción y la explicación, por un lado, y la prescripción o la normativa, por el otro, no estaban determinados. Esto era una clara derivación, como es obvio, de un tipo de programa de investigación científica conductista o neoconductista, en el que el problema central es el conocimiento causal de la conducta, el saber cómo se origina; esto es, cómo se explica por sus causas, partiendo, además, del supuesto de que la base de la explicación se encuentra, fundamentalmente, en la estimulación externa. El aprendizaje, por lo tanto depende de la enseñanza. Y, a la inversa, para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje, reducidos a algunos tipos que pueden ser explicados en el marco de una teoría de las conductas observables. A partir de este marco, por lo tanto, no es necesario delimitar las fronteras de la disciplina para pasar legítimamente de la psicología a la didáctica. El tránsito es tan obligado que se hace invisible, y la didáctica desaparece. Este fenómeno es constitutivo del propio paradigma. Por otra parte, aun para aquellas teorías donde no eran aquéllos los supuestos de base, como la escuela de la Gestalt o la teoría del campo de Kurt Lewin, la prescripción didáctica aparecía también como consecuencia directa y lógica de un modelo psicológico.

7 Cuando en este dominio, en consecuencia, las disciplinas afines y los conceptos más utilizados, nucleares en las teorías, se definen desde trabajos escritos y pensados en inglés, no es raro que resulte innecesario definir qué es la didáctica. La problemática de la enseñanza es tratada, analizada y explicada, consecuentemente, desde la psicología del aprendizaje. La fertilidad del trabajo prescriptivo resulta evidente a través de la profusa literatura que se origina en él y de la manifiesta influencia que tiene en la producción didáctica en todos los campos de aplicación y en todos los

países durante varias décadas. Pero la introducción en la reflexión y el estudio de los procesos educativos y, en particular, de los que ocurren en la escuela, de otros enfoques disciplinarios, así como la crisis del paradigma conductista cuando es tomado con exclusividad como marco teórico explicativo, conduce a la adopción de una nueva demarcación, asociada esta vez con el estudio de dos complejos objetos como son para algunos el *currículum*, entendido como concentrador de la temática didáctica, o para otros, la *escuela*, en tanto microcosmos institucionalizado de un proyecto social, ambos objetos, por ende, estrechamente relacionados. El inicio y el desarrollo de este proceso conllevan la aparición en los discursos así contruidos, de la discusión acerca de las relaciones de éstos con un conjunto numeroso y heterogéneo de disciplinas.

En este mismo terreno, la didáctica aparece un poco más tarde pero con los nombres de una teoría de la enseñanza o de una filosofía de la enseñanza. *La enseñanza* como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina. En el desarrollo de las teorías didácticas, encontramos que tienen importancia decisiva los trabajos hechos en microsociología, en antropología y en lingüística. Sin embargo, ellos toman el campo de la enseñanza, y de hecho, continúan tomándolo desde fuera de la didáctica. Comienzan a ocuparse de lo que sucede, fundamentalmente, en la escuela; se interesan por conocer el objeto "enseñanza escolar", en tanto es significativo desde un punto de vista sociológico o, en particular, porque es uno de los ámbitos de trabajo para los antropólogos que estudian instituciones con una nueva metodología de investigación. También algunos lingüistas encuentran allí la posibilidad de analizar procesos de aprendizaje de la lengua que en una situación de laboratorio se hubieran visto más distorsionados y dan por aceptado, por lo tanto, que es más natural trabajarlos en el campo, esto es la escuela, donde además, como objeto adicional, tienen oportunidad de investigar ese otro objeto importante de estudio, constituido por las interacciones lingüísticas entre docentes y

alumnos. Los sociólogos que se ocupan del currículum y de la institución escolar lo hacen desde la microsociología por su relación con la macrosociología y en razón de que esta articulación les sirve de principio en la explicación de procesos macrosociológicos; inician sus estudios sobre la escuela y sus instituciones internas y externas. Ven a la escuela como una organización interesante para analizar procesos que, si bien desde un nivel macro podían ser explicados de diferentes maneras, en la escuela, como lugar de formación instituido por la sociedad, encontraban un lugar privilegiado de estudio.

Los didactas, que hasta ese momento eran los únicos que se ocupaban de lo que el maestro hacía en la clase, encuentran que ese objeto de estudio propio es tema de interés para personas que provienen de otros campos disciplinarios, con lo cual se plantean algunos problemas. En mi opinión los problemas no consisten, precisamente, en que los didactas salgan a disputar el campo. Creo que lo que sí ocurre es que aprenden, con dificultades, a *utilizar* los hallazgos, esto es, las teorías provenientes de otras disciplinas.

Así es como hoy, cuando se trabaja en cuestiones relacionadas con la teoría o la práctica del diseño del currículum o en el análisis institucional de la escuela, cuando se trata de explicar los procesos de enseñanza o se desarrollan proyectos de evaluación, cuando se trata de explicar las relaciones que tienen las instituciones escolares con la sociedad y con la cultura en general, el didacta sabe que tiene que utilizar, necesariamente, las teorías provenientes de otros campos.

Somos, pues, deudores de esos campos. Somos fuertes deudores. Debemos preguntarnos, entonces, si la relación es de reciprocidad, si también la didáctica entrega teoría a esas otras disciplinas.

Si la respuesta a esta pregunta es negativa, es posible que éste sea un indicador de los problemas más serios de la didáctica actual. Es posible que los antropólogos afirmen que no son deudores de los didactas, y quizás ocurra lo mismo con los psicólogos. Pero que

ellos afirmen esto, no implica necesariamente que la deuda no pueda existir en el futuro o que no exista ya en el presente. En todo caso, sí es altamente probable que no haya conciencia de vinculación disciplinaria. De ser esto así, habría evidencia que apoya nuestra hipótesis acerca de la falta de visibilidad de la didáctica como disciplina y ofrece un principio de explicación para que ello ocurra.

La didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad (Camilloni, 1994). Es ésta una cuestión que está lejos de ser irrelevante en el campo de las ciencias sociales considerado en su conjunto, porque a pesar de los múltiples intentos en la historia de este campo de conocimiento, tendentes a consolidar límites entre las disciplinas que lo componen, las fronteras se orientan actualmente a confundirse entre ellas y desaparecer. Es mal momento para establecer la identidad a partir de las diferencias relativas respecto de las otras disciplinas y quizá sea hora, más bien, de ocuparse de establecer vínculos armoniosos en la familia. Probablemente el enfoque de mayor valor constructivo de la identidad de la didáctica resulte un producto de su estilo de construcción, del tipo de enunciados y del uso que efectúe de los aportes de las distintas ciencias que se ocupan de unos objetos sociales sólidos y consistentes que son compartidos por varias ciencias diferentes. Es probable que éste deba ser un rasgo general que deba compartir, a su vez, con las otras ciencias sociales.

Pero, además de los que ya fuimos mencionando antes, la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre es-

trategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica.

Se ha producido la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico (“el proceso de enseñanza-aprendizaje” como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción.

Nuestra disciplina es una *teoría de la enseñanza*, heredera y deudora de muchas otras disciplinas.

Pero el término “didáctica” tiene un significado mucho más fuerte como adjetivo –atributo de un cierto tipo de enseñanza– que como disciplina, una interpretación usual, incluso en otros campos disciplinarios afines, y de los cuales la didáctica debiera ser una fuerte asociada, como es el caso de las ciencias de la cognición. De ellas toma teorías y conceptos en préstamo, pero para dichas ciencias, la didáctica no constituye una fuente productora de conocimientos. Y si esto ocurre en cuanto a la representación social y, con la mayor frecuencia, también científica, acerca de la disciplina, es grave.

Cuando en el campo de las ciencias de la cognición, al que la didáctica debiera pertenecer de todo derecho, se habla de temas relacionados con una buena enseñanza, se dice que “habría que crear una disciplina” para tratar ese tema. Y dado que las discipli-

nas que terminan en -ica (como la ética, la política o la técnica) son aquellas que tienen que ver con la *poiesis* o con la praxis, pues son disciplinas de aplicación o de acción, y que el objeto sobre el cual se está trabajando es la cognición, para que se ocupe de la producción de cognición, se propone la creación de una nueva disciplina, llamada "cognítica" (Kremer-Marietti, 1994), entendiendo que "cognición" no es exactamente lo mismo que conocimiento. Es un concepto más amplio, que puede implicar también conocimiento no consciente, cuestión tampoco ajena a la didáctica.

En este tiempo, la didáctica, efectivamente, se encuentra en un momento en el cual parece actuar como receptora de un sinnúmero de influencias de otras disciplinas. Lejos de criticar a los deudores, es menester reconocer el valor de la deuda. Porque gracias a ésta, la didáctica ha podido generar un corpus significativo de conocimiento. El desarrollo de la epistemología es fundamental para la didáctica, no sólo en el sentido que antes se mencionó sino también para el trabajo que la didáctica tiene que hacer sobre el conocimiento, que es, precisamente, lo que se transmite a través de la enseñanza. Sin fundamentación epistemológica, sería imposible el trabajo serio y riguroso en la didáctica general y en las didácticas especiales. El reconocimiento de esta deuda extraordinaria la obliga a volverse sobre sí misma y a repensarse.

En su larga tradición, más prolongada que la de la mayoría de las disciplinas de las que hoy es deudora y heredera, la didáctica se ha apoyado fundamentalmente en dos dominios del conocimiento. Desde los primeros trabajos de Herbart (1806) en adelante, la pedagogía, que se ocupa de la enseñanza, se funda en la psicología y la filosofía. A Herbart se le debe, en palabras de Gabriel Compayré (1906), "un primer ensayo de psicología científica". Pero si nos remontamos a los tiempos de Comenio y de Descartes, la filosofía y una psicología al uso también tenían mucha importancia si se hablaba acerca del hombre, de su aprendizaje, de cómo debe ser educado y del conocimiento que el hombre construye. Y si retro-

cedemos más, Quintiliano también se basa en una psicología de buen sentido para elaborar las normas que trata de transmitirle al maestro de retórica que tiene que enseñar bien a su alumno. Y más antiguamente aún, es evidente que Aristóteles se propone ver, con el sentido universalista que tiene como científico, cómo se aprende, dando importancia a los sentidos y tratando de determinar cuál es el papel de la razón en el aprendizaje. Aunque nadie puede afirmar que Platón desarrolla una psicología, también en su teoría hay una interpretación acerca de cómo es que el hombre aprende y qué es lo que puede aprender, esto es cuáles son los límites de su aprendizaje. Encontramos estas reflexiones en el marco de la filosofía, por cuanto la psicología como tal no existía. La filosofía era la ciencia madre, y en su seno esas preguntas estaban relacionadas con cuestiones gnoseológicas y con otras que intentaban resolver el problema de cómo alguien, otro ser humano, puede intervenir en el proceso de aprender. El diálogo socrático es quizás una de las mejores demostraciones o propuestas de lo que siempre se establece como acción deseada para el profesor, esto es, que enseñe e investigue. En el diálogo socrático, la *mayéutica* es una forma didáctica en donde el propio estudiante, en correlato con su docente, está enseñando e investigando a un tiempo. Si bien, desde un punto de vista técnico, puede ser dudoso el resultado por cuanto es muy difícil que el alumno pueda repetir después por sí solo ese camino, es interesante que Platón intente resolver, a través de esta propuesta didáctica, cómo llevar a la práctica uno de los ideales que ha tenido la educación durante mucho tiempo y que todavía hoy son motivo de reflexión para los pedagogos.

Hasta aquí, vemos que la didáctica es, pues, heredera, y lo ha sido siempre, de otras disciplinas. Esto es una característica propia —altamente positiva— de la didáctica ya que demuestra que se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico de relevancia teórica.

Pero en el momento actual, el problema principal que enfrenta la didáctica es que las ciencias sociales, desde mediados del siglo pasado, se han desplegado de forma extraordinaria en relación con la tradición anterior. Y esto en dos sentidos: por un lado, en la efectiva pulverización de los campos y de los objetos. Hoy existe enorme cantidad de perspectivas que permiten mirar desde distintos puntos de vista y con distintas modalidades, el mismo objeto social y el propio campo de lo social. Así como la cantidad de enfoques es muy grande, los objetos que se construyen desde esas perspectivas, sobre la base supuesta de un objeto real común, también, a su vez son diferentes. De este modo, la percepción, interpretación y explicación de cada uno de los objetos sociales se hacen enormemente complicadas.

Pero, además, cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, sino que es una acción que implica intervención. De ahí que la carga de valor frente a la sociedad que la didáctica sobrelleva sea tan grande que la obliga a no poder mirar de lejos, *a no poder ignorar ninguno de los aportes de ninguna de las ciencias sociales*. Porque es una cuestión de responsabilidad activa.

No quiero decir que el sociólogo no tenga responsabilidad ética. Sí la tienen el sociólogo, el antropólogo, el geógrafo, el historiador, el psicólogo, el economista y los restantes científicos sociales y no sociales. Pero el caso que presenta la didáctica es más complejo y difícil de resolver.

Veamos un ejemplo acerca de cómo se puede analizar este problema. Si nos referimos a un gran sociólogo como Max Weber, vemos que plantea la necesidad de la neutralidad valorativa para el trabajo del sociólogo, si bien admite que éste parte necesariamente de algunos valores —ya que no puede ignorar que los tiene—. Pero, en su trabajo, el sociólogo tiene que tratar de ser lo más objetivo posible. Para Weber, la sociología tiene que ser una teoría de la

acción social humana, de la acción social con sentido, de la acción social en la que el sentido menta la relación con otros. Pero aunque caracteriza el trabajo del sociólogo como objetivo en su interpretación, ya que debe mantener su neutralidad valorativa, lo diferencia claramente del trabajo del profesor. Al profesor le exige total objetividad. Decía Max Weber en 1919: “La cátedra no pertenece a los profetas ni a los demagogos. Al profeta y al demagogo les ha sido dicho: ‘Sal por las calles y habla públicamente’. Habla, es decir, donde es posible la crítica”. Para este autor, la persona, en cuanto profesor, tiene obligación de ser objetiva. Pero simultáneamente, en tanto sea un científico sociólogo debe hablar con neutralidad valorativa, aunque acepte siempre, necesariamente, algunos valores. El profesor se diferencia, además, del hombre civil, del ciudadano, porque este último puede hacer uso de todos los conocimientos que le aportó la sociología, pero entonces sí impulsando valores. Por lo tanto, uno es el científico, otro es el profesor y otro es el hombre civil. Se trata de tres papeles distintos aunque coincidan en una misma persona.

La didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo u otros) y como hombre, como ciudadano, puede actuar sin restricción y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Como docente, sin embargo, tiene que ser respetuoso de los otros, de la libertad de los demás, de sus alumnos.

Nuestra disciplina se propone como objetivo propio la intervención pedagógica. Si fuera normada de acuerdo con la propuesta de Max Weber, la norma diría: “Usted, como persona y como científico puede ser portador de los valores y creer intensamente en algunos de ellos, pero usted como profesor, ¡cuidado!, ¡debe respetar la libertad de elección de sus alumnos!”. Pero la norma podría ser diferente e impulsar a otro tipo de acción docente. En este terreno, vemos que la neutralidad puede ser una propuesta para el

profesor, pero que constituye ya una elección. El didacta está interviniendo, aun en el caso en el que su discurso sostenga que “el profesor debe ser neutro”, porque está diciendo cómo se debe intervenir. La respuesta que da la didáctica es qué tipo de intervención tiene que tener el docente sobre el aprendizaje de los alumnos en un marco que hoy los didactas tienen absolutamente claro que abarca la sociedad en su conjunto.

Desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social. Si todo trabajador social se plantea cómo trabajar, cómo intervenir en una comunidad, los didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la escuela? Sabemos que hoy la escuela —y ya no restan muchos ingenuos en este terreno— es una institución absolutamente fundamental en la construcción de una sociedad, sea vista de manera optimista o, sin necesidad de caer en un estrecho reproduccionismo, con visión pesimista. Sabemos que los modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la modalidad de construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ello resulte. Por esta razón, es imprescindible tratar de responder a esas preguntas, que están claramente impregnadas de valores y comprometidas con la ética.

El tema del cual nos ocupamos, por lo tanto, es complicado. Es subsidiario de los aportes de todas las disciplinas del campo de lo social que, entre ellas, están confusamente diferenciadas en la actualidad. Decimos que la diferenciación no es clara porque, si bien por la influencia del positivismo, se produjo en su momento una fragmentación del objeto social al considerarlo desde distintas perspectivas parciales muy difíciles de unificar, es posible afirmar también que hoy, en un cierto sentido, son más fáciles de amalgamar que en otras épocas.

Algunos epistemólogos consideran que ya no sólo las disciplinas sino también las teorías dentro del dominio de conocimiento de

una misma disciplina, no pueden ser comparables entre sí; que una teoría debe ser considerada separadamente de otra teoría y que los conceptos no pueden ser transferidos de una teoría a otra. Nos referimos a los principios de “incommensurabilidad de las teorías” y de “variación radical del significado” de los conceptos cuando son transferidos de una teoría a otra. Pero podemos observar que en el campo de lo social, en este momento, se está produciendo (ya que no es la didáctica la única que está recibiendo los aportes de distintas disciplinas) un efecto de trasvasamiento de unas disciplinas sociales a otras. Este proceso suele realizarse por dos caminos. Uno es la adopción de algunas teorías importantes, grandes teorías que marcan rumbos en el pensamiento y que impregnan u orientan el trabajo en distintas disciplinas. Nadie podría negar que hay grandes corrientes del pensamiento como la fenomenología, el psicoanálisis, el marxismo, entre otras, que han penetrado en distintas disciplinas. Encontramos enfoques psicoanalíticos no solamente en el campo de la clínica y en la interpretación de las acciones individuales en situaciones determinadas, sino también en la búsqueda del sentido de todo tipo de fenómenos culturales. Así, pues, hallamos enfoques psicoanalíticos no solamente en la psicología sino también en otras disciplinas, como por ejemplo, una severa discusión acerca del psicoanálisis en la filosofía, del mismo modo que existen también corrientes enraizadas en enfoques psicoanalíticos en la didáctica. Este fenómeno se corresponde con situaciones paralelas, en las que se utilizan como marco otras grandes teorías. Encontramos citado a Gramsci cuando se habla de ciencia política, también en la sociología y en la teoría del currículum. Hay fuertes pensadores, de mucho peso, en el existencialismo, la fenomenología, el estructuralismo, el marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. En el campo de las ciencias sociales, si bien hay objetos delimitados y también métodos que son propios de ciertas ciencias por lo que siempre nos lamentamos ante la fragmentación del objeto social en muchas disciplinas, parece consolidarse, sin embargo, la tendencia al trasvasamiento de teorías que ha de hacer

posible recomponer la integridad del objeto que se había perdido. Es posible que queden lejos las épocas en las que quien era sociólogo se diferenciaba claramente del psicólogo social, sobre la base, por ejemplo, de la argumentación de Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, donde desarrolla una dura discusión acerca de la definición del hecho social y sobre cuál ha de entenderse como el objeto propio de la psicología social. Su discusión con Gabriel Tarde en verdad apunta a decir que uno, el hecho de espesor social propio, es el campo de la sociología y el otro, que corresponde a la imitación de la conducta de los demás, el de la psicología social en donde la consistencia social de la conducta se construye sobre la base de relaciones interindividuales. Esta última es la posición de Tarde. Y Durkheim escribe su libro para mostrar, precisamente, que el hecho social tiene entidad propia, reificando la sociedad, ya que es la sociedad, según Durkheim, la que tiene realidad como cuerpo y la que ejerce la coacción que genera las conductas sociales. El hecho social no es producto del contagio. Ésta es una discusión propia de fines del siglo pasado y parece difícil que hoy pudiera plantearse en los mismos términos. Se trata más bien de un tipo de problema de fronteras que parece estar perdiendo entidad. Es menester reconocer, sin embargo, una elevada probabilidad de que también se siga discutiendo dónde están las fronteras, ya que tras cada una de las disciplinas hay comunidades científicas –“tribus académicas” según la expresión que Tony Becher (1989) toma de Burton Clark (1963) y rescata de una idea anterior de Evelyn Waugh (1959). Puede ser cierto que sigan discutiéndose, porque detrás de estas divergencias formales, cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos. Las comunidades científicas no son ajenas a estas cuestiones, que se relacionan con opciones en torno a problemas de política científica que no se deben olvidar, dado que quienes deciden acerca de la validez de las teorías son, precisamente, las comunidades científicas.

A pesar de estas cuestiones, que están lejos de ser ajenas a la vida académica, hay una suerte de entrecruzamiento entre las disciplinas que hace algunos años no se observaba con tanta claridad. En Estados Unidos se pudo hacer psicología evolutiva durante varias décadas sin mencionar a Jean Piaget, lo cual hubiera sido absolutamente imposible en la Argentina donde, desde la década del '50, se enseñaban sus trabajos más recientes en los institutos del profesorado, o en España, donde se habían comenzado a traducir y publicar todos los libros de Piaget a partir de los años '30.

Ahora, en cambio, el efecto de la globalización se ha hecho sentir con más fuerza en la aldea científica que se ha convertido en una aldea global, y los vallados y los límites se van borrando. Es casi imposible ignorar actualmente los aportes de grandes autores y Vigotsky, por ejemplo, es citado como autoridad científica en la psicología, la lingüística y la didáctica. Las disciplinas se han vuelto permeables unas a las otras, y las fronteras nacionales de las comunidades científicas de las ciencias sociales de los países de mayor desarrollo relativo han generado unas “áreas de frontera” mucho más porosas que los límites marcados que existían en otras épocas cercanas. El fenómeno de globalización de la economía y de las comunicaciones realmente ha generado –de manera unidireccional, no reversible– un proceso de globalización de la ciencia.

Nuestra disciplina es, por definición, una disciplina global. No puede ignorar ningún aporte teórico que pueda serle útil. Pero los niveles de desarrollo de las diferentes ciencias sociales son distintos y en el tratamiento de los temas se observa cierta asincronía en la adopción, el reemplazo, la integración, la yuxtaposición, y, en consecuencia, la coexistencia de diferentes teorías, las que pueden servir de basamento a diversas teorías didácticas, si quienes las abrazan adoptan los sesgos que esas teorías les señalan y descartan los posibles aportes de otros enfoques.

Estos heterogéneos ritmos de progreso y las razones de la variación en velocidad y modalidad de los cambios son muy interesantes de analizar. Porque, mientras en una disciplina se abando-

nan ciertas teorías, en otras se adoptan. ¿Por qué ocurre una cosa u otra? ¿Es que no hay ningún rigor en las ciencias sociales? ¿Y en la didáctica? Las didácticas de las disciplinas también van cambiando por distintas razones. Son asincrónicas entre sí y con relación a la didáctica general. Tienen diferente ritmo de desarrollo y están basadas sobre enfoques teóricos, propuestas, corrientes, programas de investigación científica diversos y a mi criterio, por lo general a partir de planteos que sólo en apariencia se desprenden y son isomorfos de la naturaleza de los contenidos que se deben enseñar.

Si el isomorfismo fuera real, cabría, entonces, preguntarse: siendo el enfoque adoptado en la didáctica tributario de la estructura propia de los contenidos y habiendo un solo modo de ver esta estructura, ¿cómo conviene que los alumnos construyan estos contenidos? La respuesta sería obligada, sin lugar a elección. Pero el supuesto del que se partía en la pregunta es incorrecto, ya que no hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina ni existe una única explicación acerca de su validez. Porque en realidad, cuando hablamos de las disciplinas, nos referimos a dominios sistemáticos de conocimiento que implican muchos componentes, tales como, por ejemplo, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas. Efectivamente, el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y personas. Por esta razón, a veces, las divisiones entre las disciplinas son suficientemente fuertes como para traspasar los límites institucionales, nacionales y temporales.

Los matemáticos tienen mayor parentesco con los matemáticos de otra escuela, de otra facultad, de otra universidad, de otro país y con Euclides, Descartes y Leibniz, que con un biólogo o un sociólogo, aunque trabajen todos en la misma institución, en la misma escuela o universidad y en el mismo país y en el mismo tiempo histórico. Las comunidades científicas, las comunidades

disciplinarias son cuerpos muy poderosos que aceptan o no aceptan una teoría científica.

En este momento, el trasvasamiento de conceptos y teorías no ocurre sólo en el campo de las ciencias sociales; lo mismo está ocurriendo en las ciencias naturales. El conocimiento actual es producto de desarrollos interdisciplinarios, multiprofesionales, y todos los límites disciplinarios ya son difíciles de sostener. Para un científico, un profesional o un docente que trabajen, aun en un tema sumamente especializado, es prácticamente imposible, en el presente, ignorar la relación que deben tener con otras comunidades científicas y con otras profesiones.

El progreso de la didáctica está sometido a similares avatares. Si comparamos su situación con la de otras ciencias sociales, observamos que la didáctica, según algunos autores, nunca tuvo un campo claramente demarcado. La sociología o la psicología sí lo tuvieron. El ámbito de la sociología, sin embargo, se está superponiendo al de otras ciencias, entre ellas, la antropología, la historia, la economía y la psicología social. Los bordes de la psicología también se están yuxtaponiendo a otras ciencias sociales o biológicas. Hay gran cantidad de puntos de contacto, por ejemplo, entre la psicología de hoy y la lingüística, en campos de trabajo concretos y en temas teóricos. Un fenómeno propio de esta época es que prácticamente no se puede abordar un tema sin recurrir a otra disciplina, aunque nada hay más difícil que el trabajo interdisciplinario ya que existen muchos obstáculos —o sólo teóricos— para que se pueda realizar.

En consecuencia, si el problema de construcción de un corpus interdisciplinario es difícil con relación a los campos disciplinarios que están o estaban más o menos definidos, la didáctica debe enfrentar, además, un problema adicional, la definición de su propio campo. Jean Piaget (1970) afirma que cuando una disciplina entra en crisis comienza a ocuparse de su situación epistemológica: "La reflexión epistemológica siempre nace a propósito de las 'crisis' de tal o cual ciencia; [...] estas 'crisis' resultan de una laguna de los

métodos anteriores, que habrán de ser superados gracias a la invención de otros métodos". Esto explica, pues, que en estos tiempos, la didáctica se analice epistemológicamente y trate de determinar qué es este campo de la disciplina didáctica, ya que por sus múltiples e imprescindibles relaciones con las otras disciplinas, "nada de lo humano parece serle ajeno", incluido en ello el producto de la actividad del hombre ya sea en la forma de conocimiento científico o en la de las otras modalidades del saber.

La didáctica recibe y refleja muchas crisis teóricas porque se trata de una disciplina caracterizada por ser un dominio en donde se reunieron algunas o todas las demás. Y aunque se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, los modos como habrá de ocuparse de él, el tipo de discurso, el texto que construya, son los que van a constituir el campo propio de la disciplina, utilizando para ello variados aportes de muchas disciplinas, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra que se está generalizando, en el presente, en las ciencias sociales y no sociales. En la didáctica este trabajo no es nuevo. Pero el problema más difícil de resolver es la asincronía en el desarrollo de las teorías sociales, la elección de los criterios de integración a aplicar, y el poder hacerlo sin caer en la tentación de la fascinación frente a una teoría nueva, manejándola desde el lugar de un intelectual colonizado por una cultura extraña, en cuya creación no se ha participado.

En los procesos de trasvasamiento de grandes teorías, las concepciones del mundo, de la acción humana, de los valores y del conocimiento tienen una posición privilegiada, circulan entre todas las ciencias: de las ciencias naturales a las ciencias sociales y de las ciencias sociales a las ciencias naturales. La didáctica no puede dejarlas de lado ni transitar simplemente junto a ellas, en virtud de que son cuestiones que tienen que ver hoy con todas las áreas y con las perspectivas más generales de todos los campos científicos. Aunque algunas están muy próximas a nuestros objetos específicos y otras son mucho más amplias y parecen todavía extrañas al pen-

samiento didáctico, seguramente habrán de operar como matrices para el pensamiento filosófico y científico de los próximos años. Si la didáctica ha de ser sólo una heredera de las crisis de otras disciplinas y una mera usuaria de sus teorías, habrá de depender de nuestra capacidad de reflexión e investigación y de producción teórica original e integradora de un discurso *sobre y para la acción pedagógica* que permita identificar a la didáctica, con pleno derecho, como dominio de conocimiento serio y riguroso.

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

REFERENCIAS

- Moscovici, Serge y Hewstone, Miles: "De la ciencia al sentido común", en Moscovici, S.: *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Camilloni, Alicia R. W. de: "Epistemología de la Didáctica de Ciencias Sociales", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Kremer-Marietti, Angèle: *La Philosophie Cognitive*, París, Presses Universitaires de France, 1994.
- Compayré, Gabriel: *Herbart y la educación por la instrucción*, Buenos Aires, El Monitor de la Educación Común, 1906.
- Weber, Max: "El sentido ético de la cátedra", en Bonvecchio, Claudio, *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1991.
- Becher, Tony: *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1989.
- Piaget, Jean: *Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Proteo, 1970.

CONFLICTOS EN LA EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA

La demarcación entre la didáctica
general y las didácticas especiales

María Cristina Davini

INTRODUCCIÓN

La evolución de las disciplinas, en cualquiera de los campos científicos y de la cultura, delinea trayectorias, derivaciones y revoluciones (Kuhn, 1976). A lo largo de estos procesos, se producen reacomodaciones, reconstrucciones y aun profundos cambios de paradigmas. El cambio está marcado, en parte, en función de nuevos avances de la investigación y de la comunicación entre distintos campos del saber.

Pero las transformaciones más significativas no son simplemente acumulativas sino que implican procesos conflictivos, que fuerzan a los profesionales ligados a esas disciplinas a reformular la trama de compromisos en que basan sus prácticas científicas. Uno de los aspectos más interesantes de esas "revoluciones" es el análisis de los factores extrametodológicos, es decir ideológicos, en los momentos de crisis y la transformación del pensamiento y la práctica disciplinaria correspondiente en el interior de la comunidad de expertos.

El campo de las ciencias de la educación no es ajeno a estas

transformaciones. Sin embargo, como en pocos, ellas reflejan, más que la integración de distintos aportes del saber o la recomposición de postulados, una tendencia a la fragmentación, en la cual es frecuente observar pujas por la dominación. En particular, la polémica alrededor de la didáctica presenta, por momentos, ribetes preocupantes. En lugar del diálogo fructífero entre las disciplinas y los espacios entre ellas, asistimos con frecuencia al debate por la segregación de territorios.

El problema que trataremos en estas páginas se refiere a un debate muy actual en la línea de desarrollo de la didáctica: es el tema de la definición del ámbito de la didáctica general y las didácticas especiales. Esta problemática, de reconocida circulación en los medios académicos, es de recurrencia histórica. A veces se expresa de forma manifiesta, generando batallas y discusiones, y en otros momentos es latente, permaneciendo en el discurso de forma subrepticia o derivando en la aparente negación de uno sobre el otro.

La inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente de Europa central y mediterránea, y se extiende al contexto latinoamericano. En los países anglosajones no se aprecia esta incorporación —dado que en gran medida la consideran una aplicación de la psicología de la educación—, y es innegable la influencia académico-política que estos países ejercen respecto de la producción en la materia.

Pero en los últimos años, la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones ha planteado nuevos problemas. Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas —que forman parte de los programas escolares— se han preocupado por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona, desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializa-

dos (Becker Soares, 1985; Chevallard, 1985; Brousseau, 1991, entre otros).

Asimismo, se han organizado diversos grupos de investigación y enseñanza de las distintas disciplinas y encuentros nacionales e internacionales sobre estas materias, en cuyos equipos es prácticamente inexistente la presencia de especialistas en didáctica (véanse los congresos Nacional e Internacional de Profesores de Química, 1990 y 1992; entre otros encuentros, programas y publicaciones).

Al mismo tiempo, los didactas generalistas muestran también preocupaciones correspondientes, lo que se expresa en frecuentes análisis sobre la delimitación epistemológica de la didáctica, como campo de conocimiento (Contreras Domingo, 1990; Camilloni, 1994), y reflexionando sobre el “por ahora inasible objeto de la didáctica” (Barco, 1988, pág. 19).

Si bien es saludable que una disciplina ponga periódicamente sus supuestos en cuestión, el caso que nos ocupa muestra, en verdad, procesos disolventes. Los puntos centrales de controversia, en el terreno epistemológico, pertenecen, más allá de la didáctica, al campo de las ciencias de la educación, en el que se observan tendencias a conformarse como un conjunto de teorías de diferentes orígenes y baja articulación donde, muchas veces, la falta de consenso es pacíficamente aceptada por la comunidad académica.

A su vez, la disputa en la didáctica —que se dirige al terreno de la acción— incluye cuestiones de dominios entre disciplinas, por el trabajo simultáneo con dos o más niveles de realidad. La enseñanza es un objeto complejo en el que confluyen múltiples dimensiones problemáticas y, por ende, diversas disciplinas que pretenden explicarlas y aun actuar sobre ellas. Esto no sería un obstáculo si se trabajase de forma interdisciplinaria. Según analiza Klimovsky (1977), hoy vivimos el tiempo del avance de la interdisciplina, en el cual nuevos ámbitos de saber son generados. Sin embargo, la interdisciplinaria en las ciencias sociales y humanas, cuando se ocupan de cuestiones de aprendizaje y de enseñanza, está lejos de ser una actividad legítimamente consolidada.

La comprensión de las disputas y las oposiciones no puede dejar de considerar las relaciones hegemónicas entre los campos científicos, en las cuales unas disciplinas tienden a ser dominadas por otras, consideradas más "serias". A ello se agrega que en el terreno de la acción escolar, propio de la concreción de la didáctica, las decisiones están fuertemente determinadas por factores políticos que muy rápidamente afectan al desarrollo de la enseñanza.

Procuraremos abordar estas complejas problemáticas, buscando algunas líneas de interpretación y posibles caminos de integración. En primer término, trataremos la difícil cuestión de la base normativa que forma parte de la definición epistemológica de la didáctica a lo largo de su constitución histórica. No es la intención aquí realizar un estudio analítico de la evolución de la disciplina —cuestión que excede ampliamente los objetivos de este trabajo—, sino referirnos a algunos rasgos básicos que marcan su controvertido desarrollo. Dentro del mismo, analizaremos las tensiones emergentes del impacto de las teorías críticas en ciencias sociales y en educación y la *impasse* resultante para la didáctica.

En segundo lugar, analizaremos los problemas teóricos que caracterizan la situación actual de la didáctica general y las didácticas especiales. No podemos dejar de lado en este punto, la influencia que ha tenido el concepto de currículum, las pujas de los profesionales por el control de la enseñanza y el debilitamiento del discurso de la Pedagogía, hoy absorbido por las propuestas de orientación de la educación emanadas de organismos internacionales y financiadores.

En tercer término, presentaremos un rastreo global de algunas producciones significativas y de amplia circulación en materia de didácticas especiales, para verificar si efectivamente constituyen cuerpos teóricos autonomizados.

Finalmente plantearemos algunos temas y problemas cuyo estudio y producción dependen necesariamente de la constitución de la didáctica general y en los cuales las distintas especializaciones podrían comprometerse como campos cooperativos y en proceso de

desarrollo. Sostendremos, en este sentido, la necesidad de reconstruir el discurso de la Pedagogía.

LA CUESTIÓN DE LA BASE NORMATIVA

Uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica reside en la cuestión de la base normativa. Es sabido que la disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto.

Desde la matriz de origen reconocida en la obra de Juan Amos Comenio, en especial en su *Didáctica Magna* (1657), la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el sensual-empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de W. Ratke. Su obra representa un fuerte enfoque de disciplinamiento de la conducta basado en premisas de armonía con la Naturaleza.

Ya en el siglo XIX, desde la gnoseología y la ética kantianas, la obra de Herbart también apuntó al desarrollo de los pasos formales de la enseñanza, enfatizando el proceso de la instrucción como transmisión del saber.

A pesar de las diferencias entre estos dos exponentes históricos, sus enfoques conformaron la producción del discurso de la didáctica íntimamente ligado a:

- la búsqueda de utopías pedagógicas, pansófica y religiosa en el primer caso, y de humanismo ético no religioso en el segundo;
- la concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados. Si bien estas reglas presentaban una fuerte carga de disciplinamiento de la conducta del docente y los alumnos, el problema de los fines de la educación y el de proyectos de construcción de un mundo de valores aún conservaba su normatividad;

- el desarrollo de los sistemas educativos modernos y el optimismo pedagógico respecto de la construcción de una sociedad más justa y humana como responsabilidad de los Estados nacionales. La obra de Durkheim representó un nuevo impulso para esta línea.

Las primeras décadas del siglo XX marcaron un nuevo enfoque en este desarrollo, por la influencia del ideario de la Escuela Nueva y sus diversas expresiones metodológicas. La expansión de la escolaridad pública, el liberalismo político y los paulatinos avances del conocimiento de la psicología del desarrollo facilitaron la concreción de experiencias significativas en el campo didáctico.

Aparecen así las primeras “especializaciones” de las propuestas didácticas, conformadas según las etapas evolutivas del alumno. Éstas fueron claramente marcadas por la psicología de la época que, a pesar de su peso asociacionista, reconocía la realidad psíquica de la infancia. En este punto se produce un relativo desplazamiento desde el disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto del aprendizaje, lo que dio al siglo XX el nombre de “siglo del niño”.

En este cuadro se estructuran las experiencias metodológicas de Montessori, los centros de interés de Decroly, los postulados de Ferrière, la escuela del trabajo colectivo de Freinet, entre muchos otros, que dieron lugar a proyecciones didácticas para los distintos momentos del desarrollo.

El peso burocrático del aparato escolar fue transformando estas contribuciones en didácticas especiales para distintos niveles o ciclos de enseñanza. Ello produjo un nuevo desplazamiento del centro del enfoque: del sujeto de la enseñanza hacia la organización del sistema escolar. Así se debilitó la demarcación epistemológica de las “especializaciones”, por su dependencia directa respecto del orden convencional o “arbitrario” de la escolarización.

Sin embargo, aquella proliferación de iniciativas no fue fragmentaria sino articulada en un amplio proyecto pedagógico social,

en el que la obra de John Dewey representó un paradigma integrador. Otras importantes contribuciones, como las de W. Kilpatrick, permitieron construir un referencial pedagógico comprometido con la construcción de sociedades democráticas.

Así, la normatividad de la didáctica pudo funcionar como “bisa-gra” o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas. Por más que ellas representaran una visión optimista y poco conflictiva de la sociedad, fuertemente comprometida en lo epistemológico con el pragmatismo, se cumplía con la integración de lo que Gimeno (1978) distingue como los componentes básicos de la ciencia de la educación: la explicación (producto de la ciencia de la época), la norma (como los postulados en la acción) y la utopía (como motor o brújula orientadora del cambio).

Un punto de distorsión importante de esta “armonía” se encuentra en la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza. Su hegemonía en la didáctica a partir de la posguerra y de la expansión del industrialismo no abandonó el criterio normativo –por el contrario, lo exacerbó– sino que lo desligó del debate ideológico. El componente utópico-político fue “neutralizado” por el enfoque científico de pretensión aséptica, encarnado en el furor planificador de etapas y metas.

La Didáctica se desarrolló así como la expresión de la tecnocracia, basada en una epistemología ingenua, que se expresa en la “ilusión de la transparencia” como renuncia a la construcción teórica, propia de una sociología espontánea (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975).

Así, las propuestas didácticas significaron el refuerzo de la certeza metódica –acorde a la matriz histórica de la disciplina–, basadas en el “objetivismo”, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia. Sus desarrollos se basaron, por un lado, en las conclusiones de la psicología conductista, y por el otro en la expansión de la planificación efficientista, en la que se confunde la realidad con las estadísticas.

La promesa tecnocrática y el positivismo elemental en el que se fundaba no tardaron demasiado en quebrarse. Diversas investigaciones mostraron la debilidad teórica y política de la propuesta. Pero la ruptura más importante con este enfoque responde a la "revolución" teórica de la Escuela Crítica en ciencias sociales, por las obras de pensadores como Adorno, Horkheimer y Marcuse. En el estudio del papel social de la escuela no puede desestimarse, también el impacto del reproductivismo, correspondiente a la teoría de los sistemas simbólicos de Bourdieu, así como el análisis de las relaciones de poder desarrollado en la obra de Foucault.

En lo epistemológico, las contribuciones representan un distanciamiento del positivismo y reivindican la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente distintos de las ciencias naturales de base experimental. Esta diferenciación viene fundamentada por la no cualificación de los fenómenos naturales, los cuales son, al decir de Adorno, "materiales no mediados" por la cultura (Adorno, 1972).

En cambio, los datos y fenómenos sociales están entramados en el contexto que en términos dialécticos se define como "totalidad social". La Escuela Crítica niega así la posibilidad de recurrir al método lógico de reducción a elementos, por cuanto la descomposición de la experiencia en problemas particulares aislados no hace más que instaurar la simplificación como norma, disecando lo que, por definición, es dinámico y dotado de significado.

Simultáneamente, las corrientes críticas recuperan la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia, en cuanto operaciones sintéticas del sujeto cognoscente (Habermas, 1982).

En lo político, el nuevo paradigma destaca el papel de la ideología y sus usos: en primer lugar como supuesto metateórico y en segundo término, en su uso político, como justificación de las relaciones de poder y legitimación de la dominación.

En lo metodológico, la Escuela Crítica abandona el ritualismo y la prescripción técnica del realismo ingenuo para favorecer la hermenéutica. Recuperando la complejidad cultural y la media-

ción del sujeto, la hermenéutica propone la interpretación como forma de aprehensión de la totalidad en lo particular. Es sólo mediante la interpretación que se logra llegar al significado de la experiencia sin perder la riqueza del juego entre el contexto y la situación, entre la totalidad y el momento.

Confluyendo en esta perspectiva, aunque sin vinculación teórica alguna con el pensamiento de la Escuela Crítica, otras configuraciones representativas de la didáctica contemporánea han enfatizado la propuesta de comprender y operar desde los sujetos y desde las prácticas particulares.

Desde el lugar de la investigación cualitativa, con apoyo en la fenomenología y la hermenéutica, se ha procurado interpretar los procesos que caracterizan la vida del aula, reconstruyendo los significados y las intenciones de los individuos, que ni se observan directamente ni pueden cuantificarse. Tal es el caso de la investigación naturalística y de la ecología y semántica del aula. Eisner, Guba, Doyle, Tikunoff, Stake pueden considerarse importantes representantes de esta perspectiva.

Con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza y en oposición al objetivismo tecnocrático, otros aportes destacan que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y que, por ende, escapan a las formulaciones abstractas. Propugnan así soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa. Para ello impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículo y la participación directa de los docentes en el proceso. Al mismo tiempo, destacan la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica. Kliebard, Schwab, Huebner, Stenhouse han sido impulsores de estas posiciones.

Es evidente el valor de las contribuciones tanto de la Escuela Crítica como de las corrientes didácticas ligadas a la comprensión de la práctica. También es muy visible que ya se había llegado al agotamiento del modelo positivista para el desarrollo de la inves-

tigación en Didáctica —y en buena medida en las ciencias de la educación—.

La alusión a la hermenéutica como herramienta de análisis para la investigación representa un camino fértil. Pero estas perspectivas conducen a una problemática *impasse* metodológica en el terreno de la didáctica, no sólo respecto de la investigación disciplinaria sino especialmente de la realización de la enseñanza. Produce una cierta paralización, a causa del abandono de las “reglas de procedimiento” más generales y abarcadoras, que permitan operar a quienes enseñan.

Así, se ha insistido en la necesidad de favorecer el desarrollo reflexivo y crítico de los docentes para comprender y operar en la enseñanza, o para transformar la trama de significados previos que ellos mismos arrastran, incorporados en su propia trayectoria social y escolar.

Se ha recalcado que ello es más relevante que dictaminarles reglas de actuación (cuestión que ya había sido destacada por John Dewey). También se ha realizado una profunda crítica a la “racionalidad instrumental” de la didáctica y se ha destacado su necesaria contribución a un proyecto emancipador, tanto de la escuela como de los propios docentes. (Lo que requeriría de una configuración de tal proyecto pedagógico y sus formas de instrumentación en la práctica, cuestión sobre la que volveremos más adelante.)

Pero sostener a ultranza estos enfoques plantea nuevos problemas para la didáctica y para el desarrollo de la acción de los docentes. Si esto fuese así, debería confiarse en una suerte de “providencialismo” en el que los docentes más reflexivos y formados podrían hacer avanzar la enseñanza a partir de la comprensión de los fenómenos complejos y las totalidades incluyentes. Lo que, como consecuencia, haría imposible de distinguir la producción de la acción didáctica respecto de la producción artística (extremo que podría llegar a sostenerse pero que sería necesario fundamentar con cuidado).

Por otro lado, dada la relevancia que se le asigna a la comprensión de lo particular y a la irrepitibilidad de las situaciones de la

enseñanza, se corre el riesgo de fortalecer irracionalismos peligrosos. En lo científico, llevaría a legitimar posiciones fenomenológicas y naturalísticas, según las cuales las teorías serían construcciones siempre específicas que surgirían del “dato” del contexto particular. Bajo el amparo de la comprensión empírica de las situaciones y su “intransferibilidad” se corre el riesgo de proteger hallazgos de dudoso valor.

En lo político, significaría un retorno al particularismo basado en la ilusión de la transparencia, que obtura la comprensión de las regularidades socio-culturales.

Más aún, ello es políticamente riesgoso considerando las condiciones sociales que regulan la actividad de los docentes en las escuelas, tanto en los núcleos tecnocráticos de su organización cuanto en la materialidad de sus puestos de trabajo. ¿Cómo avanzar en la comprensión de las totalidades complejas en este contexto? ¿No se estará delegando la responsabilidad de construir nuevos criterios de acción didáctica comprometidos con la transformación de tales relaciones a docentes encuadrados en estas reglas de dominación?

En este punto cabría distinguir muy claramente dos cuestiones. Una de ellas se refiere al propósito de sostener la reflexión y la comprensión de la totalidad en lo particular dentro del proceso de formación de los docentes, de modo de fortalecer su juicio y su papel de intelectuales en la organización de la cultura (Giroux, 1990). La otra estriba en la virtual ausencia de criterios básicos de acción propuestos por la didáctica que permitan operar en los casos concretos y realizar una acción crítica en la escuela, lo que conduce el problema a límites peligrosos.

En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña.

De esta forma se podría contribuir a la transformación de las

relaciones socioculturales en la escuela y en la enseñanza, en la práctica concreta y no sólo en los principios teóricos. Al menos, se estaría rindiendo un modestísimo homenaje a muchos docentes y pedagogos que, no por casualidad, tuvieron una lúcida y aguda preocupación por la metodología en la didáctica.

FUGAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN LA(S) DIDÁCTICA(S)

A medida que la didáctica fue dominada por el enfoque eficientista tecnocrático y se extendieron las fuentes de financiamiento para la planificación de los sistemas educativos, se fue desplazando la perspectiva, lo que convirtió al currículum en un instrumento de control social. Los orígenes de estos cambios se encuentran en la obra de Bobbit, Charters y Rice que, apoyados en la administración científica taylorista, construyeron una teoría de estructuración del currículum como instrumento de homogeneización cultural, dirigido a establecer a los individuos en su "lugar" adecuado en una sociedad industrial interdependiente (véase el importante análisis que hace Apple, 1979).

Pero la expresión más completa del modelo es proporcionada por Ralph Tyler (1949) en la organización del currículum centrado en objetivos. La construcción del currículum pasó a ser la llave maestra de la didáctica, y los objetivos, su brújula.

A pesar de la impronta tecnicista de la noción de currículum, los enfoques críticos y hermenéuticos no abandonaron ese concepto sino que le otorgaron un nuevo significado al descubrir su potencial para el análisis de las formas de dominación o de la "totalidad social" y sus múltiples dimensiones: lo explícito y lo implícito, lo técnico y lo político, lo actual y lo histórico, el aula y la institución, entre otros ángulos de problematización.

Así, intervienen en la interpretación de la enseñanza ricos estudios de sociología del currículum (como los de Bernstein, 1975; Apple, 1986, y Popkewitz, 1989), diversos análisis etnográficos

(como los de Rockwell, 1981 y Mc Laren, 1993), los estudios del interaccionismo simbólico (Stubbs y Delamont, 1978) o los análisis de la ecología del aula (Doyle, 1977), entre muchos otros de este fértil campo.

De esta forma, la didáctica —entendida como didáctica general— fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo-normativa, aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción.

Entretanto, cuando de estas propuestas de acción se trata, el "lugar" fue ocupado paulatinamente por el desarrollo de didácticas especiales centradas en los contenidos de instrucción, en los distintos ámbitos disciplinarios. Pareciera que de la enseñanza se encargan los especialistas "contenidistas" —y no los didactas— amparados en el recorte de dos niveles de la realidad: el contenido y sus reglas y el sujeto del aprendizaje.

Si bien es cierto y legítimo plantear que para las especializaciones de la didáctica se requiere el trabajo conjunto y solidario con los expertos en las distintas disciplinas —tanto para la delimitación epistemológica del objeto como para su tratamiento en la enseñanza—, el problema se plantea cuando las propuestas se generan atomizadas de un proyecto didáctico global para la escuela o, en otros términos, cuando en lugar de un trabajo conjunto se opera la "colonización" de un experto sobre el otro.

En otros términos, es epistemológicamente legítimo que las didácticas especiales focalicen su producción en una o dos dimensiones del problema. Finalmente, éste es el sentido de la "especialización" en cuanto especificaciones del objeto, tal como ocurre en otros campos científicos. Sin embargo, la cuestión reviste peligros significativos cuando esas dimensiones focalizadas pretenden constituirse en dimensiones autonomizadas o en teorías cerradas explicativas del fenómeno total.

Por lo tanto, el campo de la Didáctica —de la didáctica en general y las didácticas especiales— no ha superado todavía la situación

planteada hace ya más de dos décadas por Schwab respecto de los estudios del currículum en Estados Unidos.

Con respecto a la huida del campo mismo, pueden quedar pocas dudas. De las cinco principales currículas científicas con que cuenta la escuela media, cuatro [...] fueron elaboradas y manejadas por especialistas en las materias que tratan. La contribución de los educadores fue pequeña, y la de los especialistas en currículum casi nula. Sólo en el Harvard Project Physics [...] parece ser una excepción. En apariencia, un psicólogo hizo una contribución considerable a uno de los dos proyectos científicos elementales, pero los especialistas en currículum casi no intervinieron.

La segunda huida –hacia arriba– casi no necesita comentarios. Los modelos, la metateoría y la meta-metateoría están por todas partes. Además, muchos de ellos no son responsables, pues se relacionan menos con las barreras a la productividad continuada en el campo del currículum que con la explotación de lo exótico y lo que está en boga, entre las formas y modelos de la teoría y la metateoría: por ejemplo, teoría de los sistemas, la lógica simbólica, análisis del lenguaje. Muchos otros modelos, incluyendo a los responsables, son huidas irreversibles en dirección ascendente y lateral. Es decir, no son modelos o metateorías relacionados con el juicio, la elaboración razonada o la construcción de los currícula, sino con otros asuntos [...]. Con respecto a esto, hay confesiones casi patentes de impotencia frente a los problemas del currículum. Están a un paso de sugerir que lo que debe hacerse con los currícula es tarea de algún otro experto, que la realización efectiva de cambios en el currículum corresponde a un tercer grupo de especialistas, y que la única labor de los expertos en currícula es observar el trabajo de los otros con la esperanza de encontrar las reglas o leyes de sus operaciones. (Schwab, 1974, trad. 1983, pág. 199.)

Recuperando este análisis de Schwab y observando la evolución actual de la producción en didáctica, puede distinguirse una fuga de dos órdenes:

- por un lado, la construcción de lo que daremos en llamar “megateorías” en el campo de la didáctica general, comprometidas con un discurso interpretativo que pretende reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo, con la consecuente pérdida de producción de “reglas de acción”, en el sentido de lo planteado en el apartado anterior;
- por el otro, la elaboración de “teorías diafragmáticas” en las didácticas especiales que, focalizando la mirada en una o dos dimensiones, reducen el proceso de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se constituyen como teorías autonomizadas y fragmentarias.

Sólo a título de ejemplos paradigmáticos de ambas “huidas” –de fluida circulación en los medios académicos y profesionales–, la producción de Gimeno Sacristán podría situarse como expresión de la “megateoría” en la didáctica general, mientras que los trabajos de Yves Chevallard, Brousseau y el grupo de los IREM (Institutos de Investigación de Enseñanza de la Matemática) de Francia representan la concreción de una teoría “diafragmática”, correspondiente a las didácticas especiales por disciplina, en este caso, de la matemática.

En el primer prototipo, puede rastrearse una muy marcada preocupación del autor por encontrar un discurso unificador para la didáctica. En un ya clásico e importante artículo, Gimeno Sacristán (1978) expresa su preocupación respecto del desarrollo de las teorías en educación, las que se muestran como una Torre de Babel, un gran calidoscopio, un *collage* de gran cantidad de teorías, sin que se consiga articularlas en un sistema.

Recuperando la complejidad de las prácticas sociales y escolares, fundamenta la necesidad de comprenderlas como totalidad para poder transformarlas, lo que desarrolla en dos obras significativas de este enfoque (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Así, Gimeno va construyendo una arquitectura que integra una gran cantidad de teorías, en la cual la nueva producción se constituye como una meta-metateoría. En este punto, la teoría curricular y de la enseñanza incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales, en vastísimas producciones y multidimensiones de análisis.

Desde la complejidad de la práctica, Gimeno analiza el currículum y sus distintos niveles de concreción, incluyendo a los diversos actores sociales involucrados y sus tramas conflictivas de interés. Así, el autor trata las cuestiones del currículum prescrito y la cultura de la escuela, las condiciones institucionales y la política curricular, la estructura del sistema educativo y la organización

“diafragmáticas” con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en la “mirada total”.

Entre ellas, la producción de Chevallard y el grupo de los IREM franceses muestra una fuerte recuperación del realismo gnoseológico y un énfasis en el papel de los especialistas. Así, Chevallard afirma que:

Conviene para esto partir de muy lejos. De la posibilidad misma de que existe una ciencia que nosotros llamamos la didáctica de la matemática. Toda ciencia debe asumir como su condición primera el proponerse ser ciencia de un objeto, de un objeto real, existente con una existencia independiente de la mirada que la transformara en un objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Del mismo modo es necesario suponer que en este objeto hay un determinismo propio, una necesidad que la ciencia querrá descubrir [...] (Chevallard, 1985, pág. 2).

Con base en esta epistemología, todo el grupo del IREM va a insistir en que la matemática tiene una lógica inmanente propia, y que la didáctica de la matemática es una rama de la matemática; no de la didáctica ni de las ciencias de la educación.

El trabajo central de esta didáctica de la matemática consistiría en vigilar la denominada “transposición didáctica” entendida como el proceso de modificaciones del contenido matemático para transformarlo de conocimiento “erudito” en conocimiento “enseñable”. El proceso requiere una “vigilancia epistemológica” (usando el concepto de Bachelard) que permita el mayor grado de conservación, de pureza conceptual y metodológica, evitando la “banalización” que se produce cuando se estudia un determinado objeto al margen de los expertos o especialistas que efectivamente saben sobre este tema (Chevallard, 1985).

Para ello, lo que se enseñe y cómo se lo enseñe tiene que depender exclusivamente de los matemáticos, que son los únicos que dominan al objeto y sus reglas inmanentes. En un reciente trabajo, Brousseau (1991) plantea algunos argumentos acerca de por qué la construcción de la didáctica de la matemática es de responsabilidad

restringida de los matemáticos. Resumiendo, ellas se asientan en que:

- la mayoría de los matemáticos son también profesores, por lo tanto es legítimo que se interesen por la mejora de la enseñanza;
- si el número de alumnos disminuyera, el número de matemáticos profesionales que viven de la enseñanza también disminuiría, por lo tanto es bueno que no disminuyan los alumnos;
- los matemáticos son responsables del uso que se hace de lo que ellos producen;
- la vigilancia epistemológica para que se enseñe bien la matemática es moralmente imperiosa en el caso de la escuela básica, porque es el lugar donde va a pasar obligatoriamente el resto de la población (Brousseau, 1991, págs. 18-20).

Nadie parece hoy dispuesto a cuestionar seriamente la activa participación de los matemáticos (como de otros especialistas) en la constitución de las propuestas de las didácticas especiales. Pero posiciones como éstas parecen derivarse, más allá de las necesidades epistemológicas, de justificaciones de recortes territoriales y de control del campo laboral en las escuelas. Asimismo, ellas remiten a conflictos de poder entre las distintas comunidades científicas que, históricamente, producen un movimiento pendular de negación de unos sobre otros.

En la cuestión de la eliminación simbólica del “otro”, se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más *status* los especialistas de las distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aun de la psicología. La didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales.

La didáctica de enfoque tecnocrático obturó, durante mucho tiempo, cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento, constituyéndose en aplicación del planeamiento efficientista en las escuelas.

escolar como opciones políticas, psicológicas, epistemológicas, como productos de los valores sociales, de la filosofía, de los modelos educativos, que de alguna manera orientan la selección cultural, determinando los contenidos que se enseñan, los códigos sociales, lo explícito y lo oculto.

El innegable esfuerzo teórico del autor está concretado en una integración metateórica, asentada en el supuesto de que la comprensión crítica transformará las prácticas, dentro de un conflictivo proceso histórico, en el que hay que incluir las “teorías prácticas” de los docentes.

Estamos, así, en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su “peso excesivo”. Al incorporar tantas dimensiones y variables se va convirtiendo en una teoría interpretativo-descriptiva y no en una teoría práctica; esto es, en una teoría para la acción. Considerando, asimismo, que los docentes que se desempeñan en las escuelas son los interlocutores privilegiados de las propuestas didácticas, cabe preguntarse acerca de las probables dificultades de comprensión de tan compleja trama teórica.

Contextualizando la construcción de este prototipo teórico, es evidente que se gesta dentro de un proceso de marcada retracción de teoría pedagógica, como resultado de la ruptura ideológica y epistemológica con el ingenuo optimismo educativo.

Las teorías críticas –en especial el reproductivismo y las investigaciones sobre el papel de la escuela en la conservación de las estructuras sociales– han tenido un impacto hasta hoy difícil de superar para el pensamiento pedagógico. La posición bisagra o intersticial entre el proyecto pedagógico y la acción –propia de la producción didáctica a lo largo de la historia– se ha resentido por esta ausencia.

Es viable pensar que la generación de megateorías didácticas tiende a llenar esta laguna, como discurso integrador y abarcativo. Sin embargo, acaban sin cumplir este propósito: el discurso de la

pedagogía, más que en una trama descriptivo-interpretativa, se asienta en la generación de proyectos de política social y cultural.

Este “corrimiento” de funcionalidades teóricas, políticas y de acción práctica ha permitido, a su vez, que la formulación de las propuestas normativas quedara básicamente en manos de las didácticas especiales, desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico.

Entre estas especializaciones, han logrado mayor consistencia las didácticas por disciplinas curriculares que las tempranas proyecciones según el nivel escolar. La “labilidad” epistemológica de estas últimas –ligada a cuestiones de administración del sistema que, por ejemplo, podría ser reformado– ha sido afectada aún más por el posterior cuestionamiento a la descripción psicológica maduracionista de un sujeto abstracto en la cual se apoyaba o por su dependencia un tanto mecánica de corrientes de la psicología, cuya producción no fue pensada para situaciones escolares.

La interpretación actual de los procesos evolutivos del sujeto está mucho más marcada por dimensiones de desarrollo cultural que por reglas de evolución individual endógena. De esta forma, el sujeto del aprendizaje de la escuela primaria es muy distinto según pertenezca a grupos indígenas, a sectores urbano-marginales o reciba el beneficio de madurar en acomodados sectores medios de la sociedad. Ello destruye la “unidad epistémica” de las didácticas por niveles escolares que, además, obedecen a recortes burocráticamente fijados por la administración del sistema.

De esta forma, la proyección de las didácticas especiales ha ido afianzando su definición, en los últimos tiempos, en función de los distintos contenidos disciplinarios de enseñanza. Ello se ha visto apoyado por las nuevas tendencias reformistas de la escuela en distintos países y por el financiamiento de los proyectos de desarrollo curricular centrados en la función instructiva en las distintas disciplinas.

Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías

Entretanto, hoy asistimos a un movimiento contrario en el que la didáctica busca explícitamente discriminarse de su papel más técnico, lo que le restaba *status* dentro del mundo académico. Mientras tanto, las didácticas por disciplinas procuran su dominio y autonomización en la producción y en la intervención en la práctica escolar.

Estos movimientos no parecen, así, justificarse en las lógicas “inmanentes” a los objetos —lo que no impide el trabajo interdisciplinario cuando de aprendizaje y enseñanza se trata— sino a problemas derivados de conflictos de campos académicos y de las pujas por el dominio del financiamiento de la investigación o de la producción curricular.

El trabajo cooperativo es insoslayable. Pero los argumentos de autonomización nos llevan directamente a analizar las estrategias de control que utilizan las comunidades de expertos, basadas en un “régimen de verdad”, para la definición de los temas sociales y políticos (Bernstein, 1980; Popkewitz, 1987).

Asimismo, estas polémicas reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores.

Por ello resulta políticamente peligrosa la defensa pública de la fragmentación de los proyectos didácticos en la definición de las propuestas de acción para la escuela, que propone para ésta una función social básicamente instructiva o académica.

¿MARCOS CONCEPTUALES ESPECÍFICOS O COMPARTIDOS?

La autonomización teórica y metodológica de las didácticas especiales encontraría legitimidad si se comprobase que éstas han alcanzado la producción de marcos conceptuales propios, de existencia y significación específica en el marco de cada “micro”-disciplina. Sin embargo, una revisión de la reciente producción en las distintas materias no parece mostrar este desarrollo. Dentro de

los límites de este trabajo, tomaremos algunos ejemplos de circulación en los medios universitarios y en las escuelas.

El concepto de “transposición didáctica” (Chevallard, 1982), acuñado bajo el supuesto de su especificidad para la enseñanza de la matemática, ha generalizado su uso para cualquiera otra disciplina. El mismo se refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar su “banalización” y asegurar la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza. Se trata, entonces, de diseñar el manejo del contenido en la instrucción para sostener la buena comunicación entre el conocimiento “erudito” y el conocimiento por enseñar, de modo de hacer más relevante la enseñanza de las disciplinas.

Si bien tal propuesta conceptual se encuentra con el obstáculo de que no en todos los campos disciplinarios la definición del objeto alcanza fuertes consensos en la comunidad científica, ya es considerada de uso y circulación para la trasposición del contenido de las distintas disciplinas. Con ello, el aporte de Chevallard —a pesar de su propósito— ha contribuido al desarrollo de la didáctica general, relativo al tratamiento del contenido de la instrucción.

Los importantes aportes realizados por Brousseau y el grupo de especialistas de los Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Matemática (IREM) de Francia han producido diversas conceptualizaciones que pueden ser aplicadas al estudio de la didáctica en otros campos disciplinarios, entre las cuales se cuentan los conceptos de “contrato didáctico”, “situación didáctica” y su clasificación, “situaciones a-didácticas” y muchas otras son definitivamente válidas para plantearse en la enseñanza de otras áreas y disciplinas.

El mismo planteo de ingeniería didáctica que sostiene sus producciones corresponde a un enfoque de la didáctica general utilizado en distintos contenidos y ámbitos educativos, como por ejemplo la capacitación laboral de adultos (Pain, 1992).

Es necesario subrayar que lo dicho no significa subestimar las importantes investigaciones sobre la enseñanza de la matemática y sus resultados. Por el contrario, más allá de los estudios de la

materia específica, han aportado –contrariamente a sus postulados de autonomización– un bagaje conceptual para la construcción teórica de la didáctica general.

Entretanto, las producciones para la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales, el lenguaje y el arte muestran fenómenos equivalentes. Interesa rastrear globalmente algunas “ideas-fuerza” que las orientan, dentro de los límites de este trabajo.

Este rastreo –a pesar de realizarse sobre una muestra y no sobre el universo de las producciones– arroja amplias coincidencias. Más allá del análisis de los problemas de tratamiento de la conciencia y el tiempo histórico, de la construcción del espacio topológico y social de la geografía, de las nociones de energía, evolución o materia en las ciencias naturales, del análisis de la comunicación lingüística, las propuestas de enseñanza giran en torno a factores tales como:

- realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos, considerando que son sujetos que portan significados previos o negociando significados (Aisenberg, 1994; Rojo, 1992; Álvarez Méndez, 1987; Gálvez, 1994b);
- más que enseñar nuevos conceptos, hay que cambiar los que ya poseen los alumnos, produciendo el conflicto cognitivo (Weissmann, 1993; Chemello, 1992; Asensio-Pozo-Carretero, 1989; Alisedo-Melgar-Chicci, 1994);
- es necesario cambiar los métodos de conocer de los alumnos, avanzando sobre el “sentido común” o incluyendo la perspectiva psicogenética (Weissmann, 1992; Lerner y Sadovsky, 1994; Aisenberg, 1994);
- es necesario reconstruir la trama de significados, partiendo del conocimiento o la resonancia de la vida cotidiana (Prats, 1989; Asensio-Pozo-Carretero, 1989; Alderoqui, 1994; Iaies y Segal, 1994; Merchán-García Pérez, 1994; Álvarez Méndez, 1987; Brockart, 1985);
- se recomienda partir de las construcciones espontáneas para avanzar hacia las ideas científicas (Asensio-Pozo-Carretero, 1989;

Weissmann, 1993; Segal y Iaies, 1992; Merchán Iglesias-García Pérez, 1994);

- la enseñanza debe producir una “toma de conciencia” y la construcción de sentidos (Weissmann, 1993; Gálvez, 1994a, b; Merchán Iglesias-García Pérez, 1994);
- en la construcción del conocimiento se sugiere problematizar hipótesis e ideas (Domínguez, 1989; Segal y Iaies, 1992; Gálvez, 1994a);
- en casi todos los casos se propone la elaboración de “mapas conceptuales” (Martin, 1989; Capel-Urteaga, 1989; Carretero, Pozo y Asensio (comps.), 1989; Ramírez, 1989);
- en las ciencias sociales se sugiere incluir como contenido crítico, reflexivo, problematizador, las propias prácticas institucionales sobre lo justo, lo injusto, los sistemas de valor, las normas, las recompensas, las formas sociales de vida, etcétera;
- en variadas materias, aun en las ciencias naturales, se reconoce que, en la práctica, los docentes nunca dejan de enseñar valores y actitudes. (Rojo, 1992; Weissmann, 1993).

Más allá de los aportes de las distintas contribuciones, en primer término puede formularse la hipótesis de que estas propuestas didácticas no representarían producciones correspondientes a disciplinas específicas o autonomizadas. Por el contrario, las ideas centrales rastreadas pueden intercambiarse entre las diferentes áreas sin perder su potencialidad, tal como se expresa en su tratamiento compartido entre las variadas disciplinas. Con ello, estarían resultando producciones significativas generalizables.

En segundo lugar, puede apreciarse que ellas representan productos de un “diálogo” entre los especialistas en los distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial las derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento), Bruner (negociación de significados), Vigotsky (ideas intuitivas y conocimientos científicos, toma de conciencia, desarrollo en la zona de conocimiento próxima), Ausubel (aprendizaje significativo) y otras conceptualizaciones.

Hoy las formas de organización vigentes de la escuela presentan claras señales de crisis: burocratización creciente con serios problemas para la democratización social y cultural, los resultados de aprendizaje tienden a ser dudosos, distanciamiento respecto de los cambios que operan en el "mundo externo", dificultades para convertirse en espacio de desarrollo de la autonomía y la creatividad de los sujetos, sin lograr cubrir las necesidades de información de, al menos, los segmentos más dinámicos de la sociedad, a pesar del esfuerzo de legiones de docentes.

La urgencia de hoy concierne no sólo a comprender a las escuelas tal como hoy son (y de la crítica socio-política y pedagógica), sino a proponer sus alternativas y las formas de realizar los cambios.

La "disciplina" o las formas de comunicación productiva entre generaciones

Vinculada al replanteamiento de la institución escolar, la problemática de la brecha entre la cultura de los jóvenes y la de los adultos requiere ser seriamente considerada en nuevos programas de acción. La fenomenal transformación que se ha operado en los valores y las prácticas de las nuevas generaciones, así como en los códigos comunicacionales, aún no ha sido absorbida en los métodos y en las relaciones de enseñanza. Más que pensar en la "coexistencia pacífica", se necesita abordar el desarrollo de proyectos de trabajo que resignifiquen la enseñanza y convoquen el mundo de sentidos de niños y adolescentes.

El estudio y desarrollo de la cuestión metodológica

El desarrollo metodológico que permita conceptualizaciones amplias, inclusivas y consistentes y la elaboración de criterios que permitan orientar la acción de los docentes constituye una perspectiva legítima y viable.

Por un lado, podría reconstruirse una trama comprensiva a

partir de las investigaciones de las didácticas especializadas para elaborar aquellos conceptos y metodologías válidos para la enseñanza, superando su visión atomizada y facilitando la acción y la construcción de experiencias por parte de los docentes. A solo título de ejemplo, podría mencionarse el aporte ya clásico realizado por Raths (1971) cuando formuló criterios para la selección y organización de actividades de aprendizaje, válidas para distintos contextos, sujetos y contenidos de enseñanza.

En este sentido, es necesario el desarrollo sistemático de modelos metodológicos de enseñanza que consideren la relación entre propósitos educativos, diseños curriculares, recursos y teorías psicológicas y sociológicas. Se trata de conjugar todas estas dimensiones, evitando reducirlas a la psicología y los contenidos de instrucción.

Muy distante del intento de establecer un método único de enseñanza, es apropiado el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer las diferentes situaciones pero que, al mismo tiempo, faciliten al docente diversas opciones de trabajo.

Dentro de este enfoque pueden mencionarse las contribuciones de Meyer y Greno (1972); Reigeluth y Merrill (1980) y Joyce y Weil (1985), entre muchos otros.

Los sistemas de evaluación

Otra cuestión que requiere respuestas desde los desarrollos didácticos se refiere a los sistemas de evaluación, tanto de los productos de aprendizaje, en sus distintas dimensiones, como del mismo proyecto educativo.

La evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control "normalizador". La elaboración de un diseño de este tipo afecta, inevitablemente, la evaluación en el interior de las distintas disciplinas.

Retomando el eje de nuestro análisis, pareciera que la didáctica general y sus especializaciones están mucho más unidas que lo que una primera visión puede suponer, y que las separarían cuestiones no exactamente referidas a estructuras conceptuales diversas. Mientras tanto, se observa una clara supresión de la figura del "didacta" y la organización de un diálogo directo entre las especialidades y la psicología cognitiva y del aprendizaje.

Así, la hegemonía del discurso de la psicología sigue presente, sólo que articulada al aprendizaje de un campo determinado de conocimientos. Podríamos, entonces, plantearnos:

—¿Cuál es la utilidad y significación de la participación en el proyecto de un especialista en didáctica, si las propuestas de las didácticas especiales pueden desarrollarse como diálogo —aunque aún incipiente— entre psicólogos y especialistas en las distintas disciplinas?

—¿En qué consistiría la mediación de la didáctica general, entendiendo su papel articulador entre la teoría y la acción?

—¿En qué consistiría el vínculo teórico y metodológico entre la didáctica general y las especializaciones?

DE LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS ESPECIALIZACIONES

En primer lugar, y a pesar de las dificultades de su desarrollo, hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren la indelegable participación de los expertos en el contenido disciplinario, abandonando la pretensión tecnicista de plantear a la didáctica como repertorio de técnicas independientes de qué y para qué se enseña.

Sin embargo, ello no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas especiales, como algunos pretenden o como otros temen o sospechan. Por el contrario, la revisión global del problema llevaría a pensar en las espe-

cializaciones como desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas.

Aún más: la enseñanza plantea desafíos importantes que requieren propuestas que sólo pueden elaborarse dentro de la didáctica general; esto es, que no se resuelven desde ninguna especialización ni desde la psicología. Estas cuestiones representan espacios de producción y de problemas que hoy muestran bajo desarrollo por estar absorbidos por la megateoría, o simplemente ocupados por las decisiones de los organismos de política nacional o internacional.

Recuperar estos problemas significaría, al fin, retomar cuestiones que han sido significativas en la historia de la didáctica. Entre ellos, y a título de simple enumeración, podrían destacarse los siguientes:

La formulación de proyectos de organización de la escuela

Las propuestas organizativas de la escuela constituyen una temática con tradición en los desarrollos de la didáctica. Los representantes del movimiento de la "Escuela Nueva" percibieron este ámbito de producción didáctica y generaron la escuela de los centros de interés de Decroly, la escuela del trabajo de Freinet, la escuela "dei Bambini" de Montessori, el Plan Dalton para la escuela intermedia o secundaria, la escuela "en el campo" de Reddie y Demolins, entre muchos otros. La crítica antiautoritaria de Neill produjo la organización de Summerhill; las propuestas de Wallon y Langevin produjeron las ideas de la reforma de la Escuela Única (no uniforme), y la lista podría continuar.

Estas propuestas reunieron desde principios hasta procesos, materiales, distribución del tiempo y del espacio, configuración de las relaciones sociales en la escuela, grupos de participación y gestión, métodos de trabajo y variadas concreciones. Tal vez el peso posterior que se les dio a los estudios críticos sobre el currículum haya incidido en la licuación de las propuestas sobre la propia escuela.

la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza. Tal vez su recuperación despeje el campo para que la didáctica desarrolle aquellos necesarios cursos de acción.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Adorno, R. y otros: *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo, 1972.
- Aisenberg, B.: "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Alderoqui, S.: "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", en Aisenberg y Alderoqui (comps.), ob. cit.
- Alisedo, G.; Melgar, S., y Chiocci, C.: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Álvarez Méndez, J. M.: *Didáctica de la lengua materna*, Madrid, Akal, 1987.
- Apple, M.: *Ideology and Curriculum*, Toutledge and Kegan Paul, 1979.
- Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M.: "La comprensión del tiempo histórico", en Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M. (comps.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989.
- Barco, S.: "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", *Revista Argentina de Educación*, nº 12, Buenos Aires, 1988.
- Becker Soares, M.: "Didáctica, uma disciplina em busca de sua identidade", *Ande*, nº 9, Brasilia, 1985.
- Bernstein, B.: "On the classification and framing of educational knowledge", en Young, M., *Knowledge and Control*, Londres, Collier Macmillan, 1980.

- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C., y Passeron: *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI, 1975.
- Brockart, J. P.: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, París, Unesco, 1985.
- Brousseau, G.: "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (seg. parte)", *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 1991, 9 (1).
- Brousseau, G.: "Los diferentes roles del maestro", en Parra, C., y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Camilloni, A. W.: "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), ob. cit.
- Capel, H., y Urteaga, L.: "La Geografía en el currículum de las ciencias sociales", en Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M. (comps.), ob. cit.
- Contreras Domingo, J.: *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal/Universitaria, 1990.
- Chemello, G.: "Las Matemáticas y su Didáctica", en Iaies, G. (comp.), *Didácticas especiales*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Chevallard, Y.: *La transposition didactique*, París, La Pensée Sauvage, 1985.
- Domínguez, J.: "El lugar de la Historia en el currículum", en Asensio, M.; Pozo, J. I., y Carretero, M. (comps.), ob. cit.
- Gálvez, G.: "La didáctica de las Matemáticas", en Parra, C. y Saiz, I., *Didáctica de Matemáticas*, Buenos Aires, Paidós, 1994a.
- Gálvez, G.: "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en Parra, C., y Saiz, I., ob. cit., 1994b.
- Gimeno Sacristán, J.: "Explicación, norma y utopía en ciencias de la educación", en Escolano y otros, *Epistemología y educación*, ed. Sígueme, 1978.
- Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.

La formación de los docentes

Cualquiera que sea la organización de la escuela que se ha propuesto, los docentes constituyen los actores privilegiados para la concreción de la enseñanza. La problemática de su formación es asunto de especial interés dentro de la didáctica general, que no puede agotarse en sus especializaciones.

Son cuestiones centrales para la didáctica desde la definición de los contenidos hasta el desarrollo de variadas estrategias y medios de formación inicial o en servicio, y en los últimos años han recibido un notable impulso en distintos países.

El diseño de currícula en cuanto trayectorias formativas

La tradición en este terreno hace innecesario abundar en consideraciones. Además de tener en cuenta las particulares necesidades emergentes del tipo de contenidos que se enseñen, la proyección de un currículum atiende a diversos factores de importancia: los valores educativos que se persiguen, el contexto, la heterogeneidad sociocultural, las perspectivas de los actores, los recursos humanos y técnicos, las experiencias previas en este terreno, entre otros. La cuestión podría residir en la elaboración de distintos diseños que pudiesen ser analizados y reelaborados por los docentes a la luz de las características específicas de la escuela en la que actúan. Cualquier perfil que adopten tales diseños influye necesariamente sobre las propuestas de especializaciones didácticas.

Sin embargo, si estas trayectorias formativas se desarrollan al margen del necesario repensar de la escuela y la docencia se convierten exclusivamente en elaboración de planes de estudio encerrados y aun esterilizados por la organización actual.

La enumeración de todas estas importantes cuestiones, propias del terreno de la didáctica general, no pretenden agotar la gama de posibilidades para su desarrollo. Entretanto, en el cuadro que hemos intentado delinear, debiera pensarse a la didáctica general y a

las didácticas especiales como campos cooperativos que se alimenten mutuamente y construyan alternativas para la acción de los docentes.

Las tendencias actuales permiten percibir las dificultades para la autonomización de los campos, además de los riesgos políticos para la escuela que esto encierra. Si tales especializaciones no alcanzan a configurar concreciones articuladas en un proyecto didáctico global –tanto en su raíz ideológica como en su realización teórico-metodológica–, al menos podrían sostener vasos comunicantes de producción y equipos integrados, más que luchar por la parcelación de territorios.

En este sentido, las reflexiones aquí presentadas llevarían a plantear la necesidad de reconstruir la dimensión normativa de la didáctica general, en cuanto criterios y estrategias para orientar la acción de los docentes.

Reconociendo la necesaria crítica a la visión tecnocrática de la enseñanza y de la escuela, ya realizada en numerosos y valiosos estudios, parece necesario discriminar aquella visión, por un lado, y la crítica a cualquier formulación propositiva para la acción, por otro. Caso contrario, se corre el riesgo de “arrojar el agua sucia del baño junto con el bebé”.

La orientación técnica de la didáctica –en los distintos temas que le atañen– no es sinónimo de tecnocracia o tecnicismo: las estrategias y técnicas de acción no son ciegas ni asépticas. Reconocen fundamentos en el conocimiento producido y en la intencionalidad ético-social de los actores. Explicitar el porqué y el para qué de lo que se propone es un ejercicio saludable para el desarrollo de criterios propios en la docencia.

En este camino, cabe pensar que el papel bisagra de la didáctica, entre la teoría y la acción, necesitaría la recuperación del discurso de la pedagogía. Éste no se agota en la integración de la sociología del currículum, del análisis institucional, de la psicología del aprendizaje ni en cualquier teoría descriptivo-explicativa. Aunque la pedagogía se nutra de aquellos aportes, su estatuto teórico implica básicamente

- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Habermas, J.: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- Iaies, G. (comp): *Didácticas especiales*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Iaies, G., y Segal, A.: "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Joyce, B., y Weil, M.: *Modelos de enseñanza*, Madrid, Anaya, 1985.
- Klimovsky, G.: *Las funciones de la enseñanza superior*, trabajo presentado en las Jornadas de Educación Superior y sus opciones, Buenos Aires, Inst. T. Di Tella/Cice, octubre de 1977.
- Kuhn, Th.: *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press, 1976.
- Lerner, D., y Sadovsky, P.: "El sistema de numeración: un problema didáctico", en Parra, C., y Saiz, I. (comps.), ob. cit.
- Martín, E.: "El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la geografía", en Asensio, Pozo y Carretero (comps.), ob. cit.
- Mayer, R., y Greno, J.: "Structurally Different Learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods", *Journal of Educational Psychology*, nº 63, 1972.
- Merchán Iglesias, F. J., y García Pérez, F.: "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia", en *Studia Paedagogica* (revista de Ciencias de la Educación), nº 23, 1991, Univ. de Salamanca (hay versión en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. comps., ob. cit.).
- Pain, A.: *La educación informal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- Popkewitz, T.: "Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales", *Rev. Educación*, Madrid, nº 285, 1987.

- Pozo, J.; Asensio, M., y Carretero, M.: "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en Carretero, M.; Pozo, J., y Asensio, M. (comps.), ob. cit.
- Prats, J.: "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial", en Carretero, M.; Pozo, J., y Asensio, M. (comps.), ob. cit.
- Ramírez, J. A.: "La historia del arte en el bachillerato", en Carretero, M.; Pozo, J., y Asensio, M. (comps.), ob. cit.
- Raths, J. D.: "Teaching without specifics objectives", *Rev. Educational Leadership*, abril de 1971.
- Reigeluth, Ch., y Merrill, M. D.: "The Elaboration Theory of Instruction: Prescriptions of Task Analysis and Design", *N.S.P.I. Journal*, nº 19, 1980.
- Rojo, M.: "La escuela y las ciencias del lenguaje", en Iaies, G. (comp.), ob. cit.
- Schwab, J.: "Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum", en Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1983.
- Segal, A. y Iaies G.: "Las ciencias sociales y el campo de la didáctica", en Iaies, G. (comp.), ob. cit.
- Tyler, R.: *Basic Principles of Curriculum Development*, Chicago, Univ. de Chicago Press, 1949.
- Weissmann, H.: "La enseñanza de las ciencias naturales", en Iaies, G. (comp.), ob. cit., 1992.
- Weissmann, H.: "Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen querer enseñar", en Weissmann, H. (comp.), *Didáctica de las ciencias naturales*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

