

**Didáctica y orientaciones prácticas.
¿Una obstinación o un desafío?
Aportes al debate⁽¹⁾**

Gloria E. Edelstein ⁽²⁾



(1) Este texto fue parte de la Conferencia concretada en las 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General “La Didáctica y las orientaciones prácticas”, 19 y 20 de Noviembre de 2007 Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), San Martín, Pcia. de Bs. As. (This paper was part of a presentation for

the Conference held within the 2as Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General “Didactics and its Practical Orientations”, Nov. 19 and 20, 2007 at Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), San Martín, B. A.)
(2) Actual Decana Facultad de Humanidades y Artes UNC. gloriac@arnet.com.ar

Palabras clave:

didáctica general · orientaciones prácticas · discurso propositivo

Resumen. Preguntarse por el papel de la Didáctica General en relación a los problemas que plantean las prácticas, y hacerlo desde la posición de especialistas, no puede menos que asociarse a una interpelación: el reducido espacio desde la misma –en las últimas décadas–, destinado a producciones de corte propositivo y la necesidad de analizar las razones que dan cuenta de esta vacancia.

Pensar que esta disciplina pueda ofrecer normas, pautas, criterios, orientaciones para la práctica significa, en la perspectiva que se sostiene, una apuesta en dirección a recuperar su potencial productivo, a reponer su lugar prioritario en el campo de las ciencias de la educación, en la producción de un discurso a la vez argumentativo y propositivo, como territorio de anclaje de problemá-

ticas y generación de aportes teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de la enseñanza.

Al tomar como horizonte de interpelación la conexión/articulación planteada, se procura delinear algunas aproximaciones como respuestas provisorias a la cuestión. La presentación se organiza en relación a: (1) la construcción conceptual: “orientaciones prácticas” y el debate siempre vigente en el marco de la Didáctica respecto de las relaciones teoría-práctica; investigación-intervención; (2) la posición actual y la visión en prospectiva respecto de esta disciplina; (3) las vías de entrada desde la investigación, que podrían resultar fértiles en la producción de nuevos conocimientos en didáctica; (4) el necesario viraje en los modos de enseñar didáctica.

Key words:

general didactic · practicals orientations · propositive speech

Abstract. To wonder about General Didactics in relation to the problems inherent to practice, and to do it from a specialist's perspective, implies an interpellation: the relatively reduced space that over the last few decades has been devoted to new proposal and the need to analyse the reason why this vacancy exists.

To think that this discipline can offer norms, criteria and orientation for practice means, from our perspective, a move towards recovering its productive potential and its priority status in the field of Educational Sciences, in the production of a discourse that is both argumentative and proposes new products, as a terri-

tory where to anchor theoretical and methodological contributions about teaching practices.

In considering the connection/articulation we present here as the goal of interpellation, we provide some provisional answers to the problem. The presentation is organised in relation to: (1) The construal "practical orientation" and the on going debate about the relation theory-practice, research-intervention. (2) The current and prospective view about the discipline. (3) The ways in which research could contribute new perspectives. (4) The need to change the ways to teach Didactics.

Introducción.

Preguntarse por el papel de la Didáctica General en relación con los problemas que plantean las prácticas, y hacerlo desde la posición de especialistas, entiendo, constituye siempre una saludable invitación. En particular, cuando tal convite no puede menos que asociarse a una interpe-lación: el reducido espacio desde la misma en las últimas décadas, desti-nado a producciones de corte propositivo y la necesidad de analizar las razones que dan cuenta de esta vacancia.

Pensar que esta disciplina pueda ofrecer normas, pautas, criterios, orientaciones para la práctica, significa en mi perspectiva una apuesta en dirección a recuperar su potencial productivo, a reponer su lugar prioritario en el campo de las ciencias de la educación, en la producción de un discurso a la vez argumentativo y propositivo, como territorio de anclaje de problemáticas y generación de aportes teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de la enseñanza.

¿Por qué hablo de recuperar, de reponer? La condición de existencia, la marca fundante en su configuración histórica como disciplina, deviene de la lectura y profundo análisis de los principales problemas educativos que enfrentan las sociedades en diferentes contextos y, en consonancia, de la intencionalidad expresa de generar propuestas programáticas concretas y a la vez fundadas respecto de los mismos. Como contrapartida, en su desarrollo en el tiempo, la Didáctica hace de su fortaleza una debilidad. La desvinculación de los procesos que remiten a las prácticas cotidianas en el salón de clases de la reflexión teórica, por imperio de la racionalidad tecnocrática, refracta sobre los ámbitos de estudio y sobre quienes se ocupan de los mismos. Esto coloca a la Didáctica, como territorio de anclaje de acciones de indagación e intervención especializada, en una posición de debilidad en el campo pedagógico y la enfrenta a un esfuerzo permanente por legitimar su discurso. Esfuerzo que no siempre se traduce en el logro de una mayor autonomía sino en expresión de falta de estructuración y codificación. En este marco, las necesarias relaciones con otras disciplinas en dirección a la búsqueda de comprensión de la complejidad de su objeto, en lugar de fortalecerla desde la complementariedad, la subsumen en vínculos que enfatizan su precariedad y fragilidad epistémica.

Al tomar como horizonte de interpelación la conexión/articulación planteada, organicé esta presentación a partir de a una cuestión central de la que se desprenden otras tres. Con relación a las mismas, delinear algunas aproximaciones como respuestas provisionarias a la cuestión.

- (1)** La construcción conceptual: “orientaciones prácticas” y el debate siempre vigente en el marco de la Didáctica respecto de las relaciones teoría-práctica; investigación-intervención.
- (2)** La posición actual y la visión en prospectiva respecto de esta disciplina.
- (3)** Las vías de entrada desde la investigación, que podrían resultar fértiles en la producción de nuevos conocimientos en didáctica.
- (4)** El necesario viraje en los modos de enseñar didáctica.

1. La construcción conceptual: “orientaciones prácticas” y el debate siempre vigente en el marco de la Didáctica respecto de las relaciones teoría-práctica; investigación-intervención.

Con relación a la construcción conceptual “orientaciones prácticas”, al pensar en borrador a fin de introducirme en la cuestión, me resultaron provocativas las ideas de Dino Salinas Fernández (1994) expuestas en su trabajo “Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio”⁽³⁾. “...Hay términos o conceptos (o relaciones conceptuales agregaría yo) que, con el tiempo, se ponen -o se imponen- de moda en el lenguaje más o menos especializado de un ámbito de trabajo o pensamiento. En ocasiones su función es la de sustituir viejos conceptos con similar significado; en otras, adjudicar significado a nuevas ideas u objetos. Sin embargo, en otras, suele suceder que conceptos aparentemente novedosos quizás no son tan nuevos, sino que se trata de reapariciones de ideas ya reivindicadas en anteriores, más o menos lejanas tradiciones de pensamiento, aunque es posible que dicha reaparición vaya acompañada de una reconceptualización de aquéllas viejas ideas...” (Salinas Fernández: 81)

Sobre esta base, sugiere que para comprender realmente su alcance “...el procedimiento no es acudir al diccionario pedagógico, ni al sentido común, sino situarlo adecuadamente en el marco teórico e ideológico que le da cobertura y significado...” (Ibídem). En esta clave de lectura, se torna imprescindible referir con claridad al contexto de producción de las ideas que se sostienen como un recaudo tendiente a evitar los efectos de vulgarización, banalización del discurso teórico sobre la enseñanza que en demasiadas ocasiones circula y se difunde incluso desde comunidades académicas de reconocido prestigio. Un sinnúmero de ejemplos se podrían encontrar en la historia de constitución y desarrollo de la Didáctica como de otras disciplinas del campo de las Ciencias de la Educación en este sentido.

La idea de orientaciones prácticas asociada a la producción desde la Didáctica de un discurso de corte propositivo, remite al debate sobre el lugar de la dimensión técnica en los desarrollos teórico-metodológicos de esta disciplina. Debate que en realidad reedita (felizmente) discusiones que en el país teníamos en los '70 (s. XX) e invita a tomar posiciones sobre la cuestión. Retrotrae la polémica planteada desde las racionalidades práctica y crítica

(3) Nos referimos a su escrito publicado en Cuadernos de Pedagogía N° 226, Fontalba, Barcelona.

en sus intentos de diferenciación de la racionalidad técnico-instrumental que conduce a revisar el valor asignado a la dimensión técnica para los estudios sobre la enseñanza y, por ende, en el marco de la Didáctica, tomando distancia de toda versión que pueda asociarse a la misma.⁽⁴⁾

Un primer interrogante en el abordaje de la cuestión deviene de procurar precisar a quién/quienes estarían dirigidas tales orientaciones prácticas en caso de acordar en que la producción de las mismas es tarea inherente a la Didáctica. En relación a este primer cuestionamiento, me resultó valioso recuperar la visión de Alicia Camilloni (1998) en su trabajo “El sujeto del discurso didáctico”⁽⁵⁾, cuando señala que, más allá del enfoque teórico adoptado, el docente en tanto sujeto de recepción del mismo es quien procurará *penetrar en los contenidos manifiestos para reconstruir su significación teórico-práctica en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace*. Por ello, se trate de un sujeto universal o concreto, *el empleo de la teoría didáctica en la acción pedagógica exigirá siempre un esfuerzo de acomodación*.

En esta dirección se juega, para la autora, el alcance y a la vez el límite del aporte que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica. *Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa*. Traducción de la teoría que requiere una habilidad particular por parte del docente, en muchos casos no desarrollada. De ahí que se torne azarosa o dificultosa la utilización efectiva de la teoría didáctica, en particular al esperar de ella lo que no puede proporcionar. Pues para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés. Planteo de las relaciones teoría-empiría que resultan coincidentes con la propia visión acerca de la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza

En relación a este punto, y antes de avanzar específicamente en el análisis de dichas relaciones –implicadas según entiendo en la idea de orientaciones prácticas–, cabría mencionar qué idea-imagen de docente sería pensable hoy. Aunque no en términos conclusivos sino, desde mi punto de vista –solo “un” punto de vista–, se podrían en relación a ello, reconocer tendencias que marcan distancias o proximidades en las representaciones más actuales.

(4) Perspectiva a la que aludíramos puntualmente en un apartado introductorio en nuestro trabajo sobre el método, de autoría en colaboración con Azucena Rodríguez Ousset, publicado en los '70: Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena, “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año IV, N°12, Setiembre de 1974, pp. 21-33. pero ahora deshabitada.

(5) Texto publicado inicialmente en *Revista PRAXIS Educativa*, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII) Universidad Nacional de La Pampa. Año III, N°3, Febrero de 1998. Santa Rosa. La Pampa, pp. 27-32 y retomado luego por la autora en publicaciones posteriores.

Entre ellas, importa destacar aquélla que toma distancia de representaciones que se asocian a la idea de un sujeto que ha incorporado, internalizado un conjunto de reglas y habilidades prácticas que lo tornan competente, lo instrumentan para hacerse cargo de ciertos rasgos de la profesión prefigurados, que fundamentalmente le adjudican la tarea de “reducción de escala del currículo”. Alguien que, desde una visión recetarista, asociada a una aggiornada racionalidad tecnocrática, logre con el tiempo “dominar los trucos del oficio”. Proximidad en cambio con aquéllas representaciones que admiten en maestros y profesores capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, ambigüedad, inestabilidad, diversidad, problematicidad. Actos asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y decisiones y los efectos que las mismas provocan en los otros. Un docente que desarrolla su trabajo en contextos turbulentos, en escenarios convulsionados por realidades contrapuestas y controvertidas en las que se advierten claras marcas de la persistencia de profundas desigualdades que dan lugar a conflictivas relaciones sociales. Escenarios en los que en simultáneo tienen expresión los aceleradísimos cambios en las tecnologías de la información y la comunicación que están revolucionando las maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza. Sujeto que en ese marco, tiene que asumir la inconmensurable tarea de hacerse cargo de los procesos de transmisión de conocimientos, procesos que permitan, al decir de Merieu Pilippe (1998), “... movilizar todo lo necesario para que otros sujetos entren en el mundo y se sostengan en él, se apropien de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorporen los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes...y los subviertan con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre...” (Merieu: 70).

Sujeto docente que, en consecuencia, necesita de una combinación de conocimientos y saberes fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo a las mismas. Sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular. Perspectiva que vincula necesariamente la dimensión ética y

política de estas prácticas. Pareciera claro ya, que enseñar moviliza opciones en ese plano; que no hay en esta práctica neutralidad ni asepsia posible. El docente como sujeto social tienen necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia y eso moviliza sus más profundas convicciones. Hoy no se dispone de un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de esta práctica tan compleja, por tanto de una idea-imagen acabada de docente. No se me escapa que esto conlleva sus riesgos, tampoco que con ello se gana en libertades que habiliten la construcción de nuevos sentidos para el ser docente y su formación.

En este marco es que entiendo que pensar en orientaciones prácticas y abrir debate en esta dirección, repone la consideración siempre vigente sobre las relaciones teoría-práctica, investigación-intervención.

Gary Fenstermacher (1989)⁽⁶⁾ observa que, las mejoras en las tareas de enseñanza, tienen directa relación con las diferentes maneras de encarar su estudio. Con relación a ello, si bien establece una distinción entre la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento, entiende que tanto docentes como investigadores desde diferentes vías y con diferentes alcances indagando y producen conocimientos acerca de la cuestión.

Los estudios sobre la docencia, de importancia especial en las últimas décadas, han puesto especial atención en los saberes, los conocimientos que maestros y profesores usan en sus prácticas cotidianas. Miradas simplificadas respecto del accionar docente plantean cierta traducción directa de conocimientos teóricos a cursos de acción práctica. Sin embargo, no se puede obviar el problema que deviene de cómo los docentes en la cotidianidad, ante situaciones de gran presión, articulan en tiempos acotados enfoques de la situación y toma de decisiones. El excesivo valor que se asignó al conocimiento tácito como parte del conocimiento disponible por los docentes, dejó en un plano de opacidad los aspectos propositivos de la racionalidad que sustenta la acción en las aulas. En esta clave de análisis, un desafío crucial consiste en definir las vías que permitan explicitar el conocimiento de los docentes y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal y comunicable a otros.

(6) Fenstermacher, Gary D. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", pp. 150-179, en Wittrock, Merlin (1989) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona. Título original en inglés (1986) by American Educational Research association.

Los argumentos prácticos representan un instrumento analítico ineludible para ayudar a los docentes a posicionarse como profesionales reflexivos. Sin embargo, el trabajo en torno a tales argumentos, no permite en muchos casos, dilucidar los supuestos subyacentes. En ocasiones, más que examinar o dialogar sobre los mismos, surgen posturas defensivas, se presentan de modo tal, que justifican las razones básicas sobre las que asientan en lugar de develar conflictos y ambigüedades presentes en muchos casos en las prácticas. En la idea de transición al pensamiento profesional, es fundamental ayudar a los profesores a mirar más allá de los mundos familiares de la enseñanza, facilitando el análisis de preconcepciones, sin lo cual es muy probable que se mantengan creencias y visiones cristalizadas al diluir la nueva información a viejos esquemas de pensamiento y acción. De ahí la utilidad del conocimiento derivado de la investigación (en este caso desde la Didáctica) para la reflexión y por ende, la necesidad de articularlo con los que generan los profesores.

Fortalecer la capacidad de decisión de maestros y profesores frente a las necesidades de la práctica en contextos concretos de actuación; hace necesario incursionar en el espinoso problema de la relación entre teoría y práctica y el lugar que ocupa la investigación en relación a la intervención. Para Dicker y Terigi (1997), “la transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional.” (Dicker y Terigi: 118).

La teoría es multifacética, la práctica también lo es, señalan estas autoras y es justamente a partir de asumir las formas y alcances diversos de teorías y prácticas que resulta impensable un tipo de relación unívoca entre ambas. En realidad, en el campo educativo “... la tajante distinción entre teoría y práctica reposa en buena medida en la distinción ocupacional entre investigación y enseñanza, diferenciación ocupacional que de hecho replica en una “diferenciación de status” que profundiza las distancias...” (Dicker y Terigi: 120); situación que en definitiva concluye muchas veces en un rechazo- descalificación tanto de la teoría como de la práctica.

Para la resolución de esta tensión, es clave abrir a la posibilidad de tomar la práctica como objeto de análisis lo que implica generar posibilidades de objetivación desde dispositivos que habiliten para ello. Siempre sobre la base

de asumir que, en tanto teoría y práctica son de naturaleza distinta y responden a lógicas diferentes, sólo cabría pensar entre ellas un vínculo siempre tentativo y mejorable.

La interacción simultánea de múltiples factores y condiciones genera problemas que no pueden resolverse a partir de reglas o técnicas preestablecidas; por ello se torna necesario un conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario de las prácticas. Sin embargo, así como no cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones explicativas elaboradas fuera de dicho contexto, tampoco sería lícito reducir el análisis a las explicaciones y propuestas elaboradas desde las prácticas mismas sin que medie la consideración crítica de la incidencia en ellas de los intereses dominantes en la cultura social y escolar. En este marco, y en proximidad con otros estudiosos en el tema considero que es preciso superar la relación planteada en términos dilemáticos entre la sensibilidad experiencial y la indagación teórica. Si interesa el conocimiento de las prácticas reconociendo las peculiaridades de cada situación concreta, no se pueden obviar las necesarias relaciones entre el bagaje intelectual fruto de la propia experiencia y el saber público de la ciencia y las artes disponibles. Es en este punto en que juegan un papel fundamental los procesos reflexivos, entendidos como comprensiones situacionales. Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte teórico, permitiendo al docente nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis.

La separación entre concepción y ejecución, provoca una desvalorización del trabajo de profesores, retirándoles importantes márgenes de autonomía profesional. Junto a ello, la *inflación de las tareas diarias*, sobrecarga permanente de actividades, los conduce a economizar esfuerzos y realizar apenas lo esencial para cumplir la tarea que tienen entre manos y, como consecuencia, a apoyarse cada vez más en especialistas, a esperar que les digan qué hacer depreciando sus propias capacidades y experiencias. De este modo, incluso

la estima profesional está en juego al quedar el propio trabajo dominado por otros actores. Se prolonga así una visión tutelada de profesor, sin capacidad de generar autónomamente ad-intra los saberes y los principios de referencia. Sin embargo, frente a dispositivos de tutela, el desarrollo científico de la profesión desde una autonomía contextualizada pareciera anticiparse como alternativa en los próximos tiempos. Pensar en esta dirección, significa dar lugar a la consolidación de dispositivos de colaboración profesional entre maestros y profesores e investigadores.

Así, de investigación sobre los profesores pasar a una investigación con y por los profesores que posibilite el desarrollo de sus propios sistemas de saber. Ayudar al profesor a revisar los razonamientos prácticos que sustentan sus prácticas y presentarle evidencias sobre sus principales premisas permite reconocer algunas problemáticas antes no visualizadas. Desde esta perspectiva, la mera producción de conocimiento acerca de la enseñanza no contribuye por sí misma al desarrollo profesional y a la mejora en sus prácticas. En realidad el punto central estaría en la posibilidad de incidir en que los docentes se conviertan en estudiosos de sus enseñanzas.

La investigación didáctica, puede ayudar a mirar lo que está aconteciendo, pero es desde la reflexión acerca de lo que debería estar aconteciendo en los espacios educativos, que emergen respuestas que operan como orientadoras de las acciones de los profesores.

En esta línea de pensamiento es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción cooperativa. Lo que se busca no es la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas respecto al conocimiento público sino su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias. El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no es que pueda ser reproducido aunque sea significativamente, sino que pueda ser reconstruido, resignificado, y en ese sentido ayudar a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista de partida, para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Y ello implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. (Contreras: 2002).

De esta manera cobraría sentido en mi perspectiva, el pensar en la producción de aportes orientativos para las prácticas desde el campo de la Didáctica. Es decir, sobre la base del reconocimiento de docentes y especialistas e investigadores como sujetos intervinientes en dicha producción.

2. La posición actual y la visión en prospectiva respecto de esta disciplina.

Diversas comunidades académicas dedicadas a estudios relativos a la pedagogía y la didáctica, destacan la necesidad de volver nuevamente la mirada al salón de clases tal como lo expresara magistralmente ya en 1968 P. Jackson en su paradigmática obra sobre el tema: *“La vida en las aulas”*.

Es claro que desde estas postulaciones, cuando se remite al aula, se lo hace significándola anidada en diversos entornos, procesos y relaciones. En esta clave de análisis, la Didáctica no se limita a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en qué merece ser enseñado situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio. Esto permite romper la dependencia o solapamiento de la enseñanza con la perspectiva psicológica o psicopedagógica; también con la sociología del currículum que signara en las últimas décadas los avatares de la teorización acerca de la enseñanza, por ende, la construcción de saber didáctico. En tal sentido, Bolívar (2003), analiza la potencialidad teórica que devendría al *ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza* a partir de complementar los estudios acerca del currículum y la enseñanza.

Una recuperación de la especificidad de la Didáctica planteada en estos términos, requiere clarificar algunas cuestiones. En la escolarización existe, según Popkewitz (1998) una prolongada historia con una clase de conocimiento-receta, que valora el “hacer” por sobre la teoría. Tal conocimiento, parece definir lo necesario para propósitos pragmáticos; refiere a las tecnologías de gestión del aula. Como aparato conceptual constituye un conocimiento instrumental, procedimental y de carácter neutral acerca de cómo organizan el aula los docentes. En relación a ello establece ciertos límites respecto de lo que se considera aceptable, normal y razonable; *“aquello que realmente funciona”* Conjunto de normas asociado a la *“sabiduría de la práctica”*. En

dicho marco, una de las principales tecnologías en la administración de la enseñanza remite al “plan de lección”. Un claro énfasis en la secuencia y el horario y con ello mayor atención a la gestión del tiempo que a la producción de conocimiento surgen como normas universalmente aplicables, y esto conlleva una normalización concreta de las capacidades docentes. El conocimiento-receta define los límites de lo que se considera como aceptable para ser un docente y alcanzar éxito como tal. En realidad, esta postura perfila la idea de un docente que está abocado al decir de Popkewitz a “reducir la escala” del currículum. “Aprender haciendo” y “reducción de escala del currículum” inciden en una particular constitución de subjetividad, construcción de identidad docente.

En estos términos, la organización del conocimiento escolar parece componerse de un conjunto de normas prácticas. La preocupación por el conocimiento bien ordenado y por fragmentos específicos, resalta un mundo de fronteras directas y de objetivos explícitos. El currículum, junto a dispositivos a él asociados (libros de texto, exámenes) transmite una sensación de orden, de jerarquía y secuencia a la organización y valoración del tiempo pasado en la escuela; *proporciona una sensación de regulación y continuidad interna en el mundo de la escolarización.*

En clara distancia con estas postulaciones, entiendo fundamental reconocer el valor de una “construcción didáctica” que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera *reducción de escala del currículo* para entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método. Perspectiva que otorga a quien enseña una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido, que lo coloque no en situación de sujeto de posesión/reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido.

Sobre la base de lo expuesto quisiera enfatizar que, al referir a la Didáctica, tomo una clara distancia de toda versión técnico-instrumental de la misma

derivada de la racionalidad tecnocrática que operó una significativa reducción de su estructura conceptual, para concebirla en cambio como campo multi-referencial. En tal sentido, una Didáctica significada como disciplina que apela a construcciones fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otros campos de conocimiento –particularmente de las ciencias sociales y humanas–, no como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión totalizante sino como recuperación de aportes múltiples que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de las teorías acerca de las prácticas de la enseñanza, objeto de estudio, de pensamiento y acción de esta disciplina. Pretensión de clarificación en la que no cabría soslayar, que entiendo que la Didáctica necesita aún avanzar en la consolidación de una posición de autonomía en su potencial productivo, recuperando su lugar sustantivo en el campo de la pedagogía o de las llamadas “Ciencias de la Educación”. Esto significa profundizar investigativamente en la enseñanza como campo de prácticas y producción teórica de manera de avanzar en la ampliación de su sistema categorial, proceso ya iniciado a partir del reconocimiento de los límites planteados desde la llamada “agenda clásica de la didáctica”.

En esta clave de análisis es que incorporo, por su fertilidad, el concepto de multirreferencialidad desde Jacques Ardoino (1977/1980). El análisis multirreferencial según este autor, se propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad, interesa a especialistas de diferentes disciplinas que asumen su complejidad como rasgo constitutivo. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen al desarrollo de la noción de complejidad, en particular, desde la antropología contemporánea.

En la visión del autor, ya no es posible contentarse hoy con una aproximación que en el marco de las ciencias antrosociales ignore las diferentes miradas que pretenden dar cuenta científicamente de los fenómenos que interesan a la educación y a las prácticas que ponen a ésta en acción. Desde allí, su enfoque reitera el planteo de complejidad y, a la vez, de opacidad de lo educativo

y, sobre esta base, su elaboración en torno a la multirracionalidad, a partir de referentes teóricos, códigos, y registros lingüísticos diversos. La tarea será tomar en cuenta justamente diferentes puntos de vista y a la vez relativizar cada una de las aproximaciones, procurando con ello, salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo no de mera sumatoria de aportes, tampoco de sincretismo fusionante, sino de confrontación de perspectivas de análisis, para dar cuenta del objeto desde pluralidad de aproximaciones y con apertura a la necesaria complementariedad entre las mismas.

Sólo desde este posicionamiento, será posible y cobrará sentido, la ampliación de la agenda clásica a la que aludíamos. Señalar los límites de un análisis de las prácticas en el aula acotado al esquema de variables como objetivos, contenidos, métodos-procedimientos, actividades y evaluación para incorporar un interjuego categorial de mayor complejidad –configurado desde un esquema multirreferencial– como proponemos, cobrará significado en tanto sea utilizado con pertinencia según las realidades específicas y la necesaria apertura y flexibilidad de pensamiento. Cabe en este punto aclarar que, en oposición a movimientos pendulares tan frecuentes en el campo pedagógico, la idea no es abandonar el referencial identificado como “clásico”, sino redimensionarlo desde un sistema de mayor inclusividad. Esto es así, en cuanto entendemos que en relación a situaciones de enseñanza resulta ineludible considerar la problemática de los objetivos, los contenidos, las actividades, los aspectos metodológicos, la evaluación. Sin embargo, entiendo que contenido y método constituyen los componentes nucleares alrededor de los cuales articulan los demás elementos, entre los que habría que incluir lo relativo a tiempos, ritmos, espacios, escenarios, estructura de participación, agrupamientos, interacciones, clima, estilos, medios, recursos, entre tantos otros. Considerarlos en relación a dimensiones claves en la enseñanza como proceso institucionalizado tales como aula, clase y estructura de actividad, y en relación a categorías clave como construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas.

Por otra parte, en tanto se trata de prácticas situadas –histórica y socialmente determinadas–, sujetos e instituciones en sus respectivos contextos, se constituirían en ejes de múltiples conexiones. En esta clave de interpretación, en la producción didáctica, se requeriría además integrar conjuntos categoriales

como el resultante de entrelazar historias, trayectorias, campo, posiciones, representaciones, creencias, valores, habitus, estrategias, identidades, entre otros conceptos. Asimismo, uno que habilite para el registro de procesos que transversalizan las relaciones entre estas dimensiones/variables como los de transmisión, reproducción, producción, apropiación, negociación, resistencia, entre los principales.

En relación a esta cuestión las aproximaciones hipotéticas se orientan en dirección a sostener una necesaria relación entre la posibilidad de generar desde la Didáctica orientaciones prácticas (instrumentos para operar en las situaciones cotidianas no a la manera de recetas o catálogos). A la vez, y en simultáneo, la ampliación de su sistema categorial.

3. Las vías de entrada desde la investigación, que podrían resultar fértiles en la producción de nuevos conocimientos en didáctica.

Como una vía de entrada en términos investigativos en dirección a la producción de un discurso propositivo en relación a la enseñanza coincide que resulta de suma fertilidad retomar la vida en las aulas como foco de análisis. En esta clave de lectura, recuperar registros y relatos de clase como vías privilegiadas en la construcción de saber didáctico. De ahí la pertinencia de abordajes cualitativos-interpretativos con estudio de casos⁽⁷⁾, cuando se tiene el propósito de indagar en situaciones de práctica de enseñanza dado que los mismos habilitan nuevas formas de relación entre teorías y prácticas, nuevos vínculos entre intervención e investigación.

De este modo, se hace posible avanzar sobre los signos de complejidad en la enseñanza, incluyendo lo diverso, contradictorio, paradójico, conflictivo. Asimismo, la consideración de fenómenos aleatorios, impredecibles que no pueden ser reducidos sino que requieren incursiones dialógicas que respeten su carácter heterogéneo y analicen sus posibles planos de articulación. Ello significa incorporar líneas teóricas, niveles de análisis distintos, no reducibles unos a otros sino complementarios, sobre la base de reconocer incompletud y planos de incerteza, aún en la pretensión de ligar en el análisis distintos dominios disciplinarios.

(7) Cuestión que no es objeto de desarrollo específico por cuanto ha sido objeto de análisis en diferentes escritos, algunos de ellos publicados.

Modelo de inteligibilidad que reconoce las dificultades inherentes a la lectura y análisis comprensivo, abordaje que, al incursionar en contextos y situaciones multidimensionales, necesariamente conlleva el reconocimiento de recurrencias y diferencias, sin reducir unas a otras. Valorización de aproximaciones diversas, de lenguajes diferentes, sistemas de referencia y opciones para la lectura y el análisis de carácter plural, con especial énfasis en la labor de conjugar y articular sentidos. Movimiento permanente en el pensar, que tome contacto con nociones complementarias, concurrentes y antagónicas, que admita diversos puntos de vista, que abra intersticios a la creatividad y con ello a la construcción de nuevos conocimientos.

La labor investigativa en la medida que incluye a otros sujetos, se entiende básicamente como un trabajo en colaboración que requiere contar con una actitud de confianza y credibilidad recíproca. Esto se plantea no en términos de una mera predisposición u obstinación como investigadores del campo educativo y por ende de lo social. Requiere incorporar nuevos lenguajes y andaduras mentales que posibiliten comunicar registros inteligentes y sugerentes acerca de los complejos fenómenos indagados. En esta clave de lectura, es necesario realizar un importante esfuerzo, en términos de asumir ciertos retos desde la investigación que tiendan puentes entre intervención e investigación, teoría y práctica para lo que es preciso apelar a múltiples niveles interrelacionados de análisis. Significa quizás, permitirse sub-vertir ciertos cánones pre-establecidos en términos teórico-metodológicos como caminos a transitar que posibiliten la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.

Otra vía, es la que inscribe en los estudios orientados a la exploración de procesos de formación, desarrollo, cambio y difusión de conceptos y problemas a través de los cuales se han ido construyendo conocimientos educativos. Definición que nos conduce a rastrear en la historia la construcción social de conceptos asociados a la enseñanza. Al respecto consideré valioso compartir algunas aproximaciones al planteo de autoras como M.E. Aguirre Lora y M. del C. Castells en sus argumentaciones respecto de la lectura de los clásicos.

M.E. Aguirre Lora (1997), investigadora mexicana, se pregunta en su estudio acerca de Comenio: ¿Qué es un clásico en Educación? ¿Cuál es la relación entre ellos y los pedagogos de hoy? ¿Qué puede aportar su estudio y cuáles son los

elementos para interpretar su vigencia y pertinencia? Entre otras cuestiones, señala que *los clásicos constituyen una de las vías, una suerte de pretexto para recuperar la memoria de la práctica de un oficio, de una profesión y también de un campo disciplinario, memoria que a su vez, nos habla de los motivos de su inauguración y de sus olvidos.* (Aguirre Lora, 1997: 24); sentidos que nos importa recuperar en relación al eje de problematización de este encuentro.

El desarrollo de toda disciplina, afirma Aguirre Lora, manifiesta la marca del hombre y del tiempo de lo social y es allí donde la presencia del clásico, asume carácter de fundante. En definitiva, la lectura de los clásicos en educación, desde la visión de la autora, que compartimos:

“...puede darnos elementos para teorizar desde otros lugares, siempre renovados, que den cuenta de las herencias y las tradiciones, de las otras voces que están presentes en nuestro hacer la educación y pensar la educación. Su estudio se transforma en una herramienta de trabajo para captar la realidad educativa desde otras dimensiones múltiples y complejas que nos confrontan con la exigencia de pensar de otra manera las relaciones entre la obra, autor, momento y espacio histórico y cultural en que se dan, y desde ahí percibir tanto la singularidad de nuestro momento, de nuestras soluciones, de nuestras experiencias, como de lo que nos hermana con ellos, a pesar de la distancia temporal y espacial...” (Aguirre Lora, 1999: 2)

En realidad, y en coincidencia con María del Carmen Castells (2003) se trata de indagar en los clásicos como *un horizonte de interpretación que modifica incesantemente lo que en la obra se busca, lo que a ella se le pregunta, lo que ella nos responde y lo que de ellas se entiende.* Desde esta perspectiva, el significado no se agota en el texto sino que lo trasciende en relación con intereses contemporáneos y preocupaciones teóricas actuales.

Se trata de “analizar el legado para ponerlo en movimiento”, desde el reconocimiento de autores y obras que instauran nuevos objetos y lenguajes que, en muchos casos, producen un quiebre con otros modos de explicar y comprender los procesos educativos, que suelen transmutar en teorías residuales.

La aproximación hipotética en este caso, asumiendo la necesidad de ampliar el sistema categorial de la Didáctica sugiere líneas de investigación que podrían resultar vías de entrada potente a la producción de conocimientos con estos

propósitos. Profundizar los desarrollos desde aportes socio antropológicos y de la narrativa en investigación educativa, y a la vez el inexcusable estudio de referentes clásicos en nuestro campo.

4. El necesario viraje en los modos de enseñar Didáctica.

En coherencia con lo planteado entiendo necesario enfatizar la importancia de una formación continua con programas alternativos y diversificados en los que desde diferentes dispositivos, formatos y resoluciones estratégicas se otorgue centralidad a la reflexión crítica en la práctica y sobre la práctica. En esta dirección importa especialmente referir al valor de las designadas como *las narrativas meta-analíticas o la desconstrucción de la clase en la clase de Didáctica*.

Desde la visión de Edith Litwin (1993/1997), en las configuraciones propias de la enseñanza de la didáctica, *la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis*. En esta clave de lectura, en consonancia con las propias postulaciones, la enseñanza de la Didáctica, requeriría un abordaje a dos niveles diferentes como nota distintiva y expresión de las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza de esta disciplina.

Dada la estrecha proximidad con la propia manera de significar los propósitos del dispositivo de formación en el análisis de prácticas de la enseñanza, en la idea de compartir un “modus operandi” respecto del mismo, recuperamos cita de la autora que refiere específicamente a esta cuestión:

“... una buena configuración para la enseñanza de este campo disciplinar genera un espacio de construcción de conocimiento en donde se reflexiona acerca del quehacer de la clase (...) propone una suerte de distanciamiento en donde se analizan los acontecimientos vividos en base a las mismas dimensiones que componen el campo. La reconstrucción que se plantea, implica rever esas dimensiones desde perspectivas diferentes y con múltiples entrecruzamientos...” (Litwin, 1993: 129).

Desafío en términos cognitivos, que la autora precisa cuando señala respecto del mismo:

“...En realidad se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. La superposición de transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independientemente de la clase...” (Litwin, 1993: 129).

En este contexto de ideas inscribe la propuesta personal orientada a enseñar un modo de abordar investigativamente los problemas de las prácticas, en particular las que remiten a la enseñanza: el dispositivo de formación en el “análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza”.

El análisis didáctico se concibe como herramienta intelectual sustantiva orientada a la indagación, al estudio de las propias prácticas, no como estrategia coyuntural sino como una búsqueda sistemática de claves que permitan una mayor comprensión de sí y de la propia actuación. Mayor comprensión menos fugitiva que, a partir de procesos de objetivación, de un estar atentos, alertas, desde una peculiar sensibilidad teórica y metodológica de lugar a la puesta en tensión de esquemas de acción, de habitus, matrices internalizadas; despeje formas de autojustificación complaciente, desoculte obstáculos enraizados en las propias culturas del trabajo docente. Análisis didáctico que, sobre la base de la de-construcción-reconstrucción de episodios centrales en situaciones de práctica de enseñanza, poniendo en foco sujetos y procesos procure elucidar casuísticamente la relación entre situaciones, acciones, decisiones y supuestos/racionalidades. Análisis que, de esta manera concebido, implica básicamente interrogar-se, interpelar-se respecto de lo actuado, particularmente en sus efectos, de tal manera de hacer posible que escenarios y escenas se reconfiguren a partir de la acción informada. Dar lugar en consecuencia, desde la formación misma, a una nueva cultura profesoral que a partir de la apropiación de una manera de ejercer la crítica, habilite un particular convenio entre indagación e intervención.

Se asume en relación con ello, y a partir de una perspectiva que reconoce la diferencia entre la lógica teórica y la lógica de la práctica, que el tiempo de análisis, de la reflexión crítica y colectiva, es esencialmente diferente de aquél del que se pretende dar cuenta. Esta comprensión deberá ser compartida desde el punto de partida de este trabajo para no quedar atrapados en la creencia de que hablar de las prácticas “es” aquélla práctica de la que se habla. Hablar

(8) Cornelius Castoriadis (2002/2004), señala que hay “reflexividad en sentido fuerte” cuando la propia actividad del sujeto se vuelve objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad. Explicitación de sí como objeto no objetivo en la manera en que lo son otros objetos, simplemente por posición y no por naturaleza. La subjetividad en este caso, como base de la reflexión posibilita la oposición interna; un apartamiento, una escisión que permite la puesta en cuestión de sí mismo.

acerca de las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la toma de distancia que suponen e imponen el análisis y la reflexión.

¿Cuál es la aproximación hipotética en este caso? En la enseñanza de la Didáctica, no se trataría sólo de producir en términos argumentativos orientaciones prácticas, sino de aportar herramientas conceptuales y metodológicas utilizándolas en ejercicios de análisis –diversificados y de complejidad creciente– de situaciones de prácticas de enseñanza. Junto a ello, de asumir el desafío de dar visibilidad a las propias prácticas de intervención de quien enseña y promover procesos de reflexión crítica “en sentido fuerte”⁽⁸⁾ acerca de las mismas.

Referencias bibliográficas.

Aguirre Lora, M.E. (1993): “Leer a Comenio, Rousseau, Rébsamen, Sáenz, Dewey y otros más, ¿nos sirve de algo?” <http://www.correodelmaestro.com/antteriores/1999/Dic.93>

..... (1997): *Calidoscopios Comenianos*, UNAM, México.

Ardoino, J. (2005): *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Buenos Aires.

..... (1980): “Coordonnés pour une lecture plurielle”. En Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (Comp.) (1993) *Education et relations*, Gauthier-Villars/UNESCO, Ambassade de France au Mexique, Universidad Autónoma de Hidalgo, Afirse.

Barbosa, Moreira, A.F. (1999): “Didáctica y Currículo: cuestionando fronteras”, en *Propuesta Educativa*, N° 20, Año 10.

Bolívar, A. “Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. Didáctica y Currículum”, Reunión Área Didáctica y Organización Escolar Valencia, 15-16 mayo 2003.

Bowen, J. (1979): *Historia de la Educación Occidental*, Tomo II La civilización de Europa, Siglos VI a XVI, Tomo III, Herder, Barcelona.

Camilloni, A.W. de (1998): “El Sujeto del Discurso Didáctico”, en *Revista Praxis Educativa*, Año III, N° 3. I.C.E.I.I. Univ. Nacional de La Pampa, Santa Rosa.

- Castells, M.C. (s/d):** “El legado de los clásicos al campo pedagógico-didáctico. Una referencia a Comenio”, www.netfirms.com-www.pedagogía/netfirms.com/cuaderno/acastels.html
- Castoriadis, C. (2004):** *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Contreras, J. (2002):** “Política del currículo y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática”, en Westbury, Ian (compilador) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*, Pomares, Girona.
- Dicker, G. y Terigi, F. (1997):** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974):** “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año IV, N° 12, Buenos Aires.
- (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapeluz, Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1996):** “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camilloni, A. y otros, *Corrientes didácticas Contemporáneas*, Paidós. Buenos Aires.
- (2000): “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente” en *Revista IICE*, Año IX, N° 17, Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- (2007): “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una alternativa para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en los procesos de formación” Tesis doctoral inédita, defendida y aprobado en diciembre de 2007, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Edelstein, G.; Salit, C.; Domjan, G.; Gabbarini, P.; Fernández Sívori, L. (2007):** “Indicios acerca de la construcción de conceptos sobre lo metodológico en la enseñanza”, en *Cuadernos de Educación* año V, N° 5, Córdoba. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- (2007): *Lo metodológico en la enseñanza. Una lectura desde los clásicos*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación en Educación “Educación y perspectivas: contribuciones teóricas y metodológicas en debate”, CIFYH/UNC, Córdoba.
- Fenstermacher, G.D. (1989):** “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M.C., *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona.
- Hamilton, D. (1981):** “Orígenes de los términos educativos clase y currículum”, en *Revista de Educación*, N° 295, Madrid.
- (1999): “La paradoja pedagógica (O: ¿Por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)”, en *Propuesta Educativa*, N° 20, Año 10, Junio 1999, Ediciones Novedades Educativas, Bs.As.
- Litwin, E. (1993):** “Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: Las narrativas metaanalíticas”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE*, Año II, N° 3. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- (1997): *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (1998):** *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- Westbury, I. (compilador) (2002):** *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*, Pomares, Girona.