

Biblioteca CUESTIONES DE EDUCACION

Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

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. Zelmanovich 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. Camilloni, A. y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*

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

CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

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 interdisciplinariedad 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 cientificista 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 eficientista, 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 currículum 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 irrepetibilidad 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

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

“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 eficientista en las escuelas.

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.

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.

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 comprehensiva 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.

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 encajados 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

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.

- 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/Ctce, 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.
- Rojó, M.: "La escuela y las ciencias del lenguaje", en Iñiñes, 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 Iñiñes, G.: "Las ciencias sociales y el campo de la didáctica", en Iñiñes, 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 Iñiñes, 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.