

TEXTO N ° 1

CONFLICTOS EN LA EVOLUCION DE LA DIDÁCTICA

La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales

En la evolución de las disciplinas se producen reacomodaciones, reconstrucciones y también profundos cambios de paradigmas. Este cambio esta marcado, en parte, por los avances de la investigación y de la comunicación entre los distintos campos del saber.

Dichas transformaciones no son simplemente acumulativas, si no que implican procesos conflictivos.

El campo de las ciencias de la educación no es ajeno a estas transformaciones. Pero en estas ciencias se observa, mas que la integración de distintos aportes del saber o la recomposición de postulados, una tendencia a la fragmentación, lo que refleja fuertes pujas por la dominación. En lo que se refiere a la didáctica, existe un debate muy actual respecto a esta cuestión, y es el tema de la definición del ámbito de la didáctica general y las didácticas especiales.

La cuestión de la base normativa

La cuestión de la base normativa es uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica, ya que esta disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza.

Desde Comenio, la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas método para hacer que la enseñanza sea eficaz. La obra de Herbart, también apunto al desarrollo de los pasos formales de la enseñanza, enfatizando el proceso de la instrucción como transmisión del saber. Así, desde estos dos enfoques, se conformó la producción del discurso de la didáctica, particularmente ligado a: la búsqueda de utopías pedagógicas, la concepción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados y, al desarrollo de los sistemas educativos modernos y el optimismo pedagógico respecto de la construcción de una sociedad mas justa y humana como responsabilidad de los estados nacionales.

En las primeras décadas del siglo xx, surge un nuevo enfoque en este desarrollo, por la influencia de las ideas de la Escuela Nueva y sus expresiones metodológicas. Aparecen las primeras especializaciones de las propuestas didácticas, conformadas según las etapas evolutivas del alumno. En este punto se produce un desplazamiento desde el disciplinamiento y la instrucción hacia el desarrollo del sujeto de aprendizaje.

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

La normatividad de la didáctica pudo funcionar como bisagra o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las practicas educativas, se cumplía así con la integración de lo que Gimeneo 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).

Pronto, esta armonía es distorsionada por la expansión del enfoque tecnicista de la enseñanza, que no

abandono el criterio normativo sino que lo exacerbo.

La Didáctica se desarrollo entonces como expresión de la tecnocracia.

Las propuestas didácticas reforzaron la certeza metódica, basada en el objetivismo, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia.

La ruptura mas importante con este enfoque responde a la revolución teórica de la Escuela Critica en ciencias sociales. Estas teorías impactaron en diferentes aspectos. En lo epistemológico, se reivindicó la comprensión de los fenómenos sociales como distintos de las ciencias naturales de base experimental. Esta diferenciación viene fundamentada por la no cualificación de los fenómenos naturales, los cuales son materiales no mediados por la cultura, mientras que los datos y fenómenos sociales están entramados en el contexto que en términos dialécticos se define como totalidad social. En lo político, se destacó el papel de la ideología y sus usos: en primer lugar como supuesto metateorico y en segundo lugar en su uso político, como justificación de las relaciones de poder y legitimación de la dominación. En lo metodológico, se favoreció la hermenéutica. Recuperando la complejidad cultural y la mediación del sujeto, la hermenéutica propone la interpretación como forma de aprehensión de la totalidad en lo particular.

Confluyendo en esta perspectiva, otras configuraciones representativas de la didáctica contemporánea han propuesto comprender y operar desde los sujetos y desde las practicas particulares.

Con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza, otros aportes destacaron que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y que, por ende, escapan a las formulaciones abstractas. Propugnan así, soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa. Para ello, impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículo y la participación directa de los docentes en el proceso. Destacan también, la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica.

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

Fugas teóricas y metodológicas en las didácticas

El dominio de la didáctica por el enfoque eficientista tecnocrático y el financiamiento para la planificación de los sistemas educativos, trajo como consecuencia una nuevo desplazamiento en la perspectiva, lo que convirtió al currículo en un instrumento de control social.

La organización del currículo estaba centrado en objetivos. La construcción del currículo paso a ser la llave maestra de la didáctica, y sus objetivos, su brújula.

Los enfoques críticos y hermenéuticos, le otorgan un nuevo significado a este concepto, al descubrir su potencial para el análisis de las formas de dominación o de la totalidad social y sus múltiples dimensiones: lo explicito y lo implícito, lo técnico y lo político, el aula y la institución, entre otros ángulos de problematización.

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.

Cuando de estas propuestas de acción se trata, el lugar fue ocupado por el desarrollo de didácticas especiales centradas en los contenidos de instrucción, en los distintos ámbitos disciplinarios.

Si bien es cierto y legítimo plantear que para las especializaciones de la didáctica se requiere el trabajo conjunto con los expertos en las distintas disciplinas, el problema se plantea cuando en lugar de un trabajo conjunto se opera la colonización de un experto sobre el otro.

Por lo tanto, hoy se puede distinguir en el campo de la Didáctica (de la didáctica en general y de las didácticas especiales), una fuga en dos ordenes:

– Por un lado, la construcción de 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.

Como ejemplo de este tipo de huida, puede citarse la producción de Gimeneo Sacristán, quien expresa su preocupación respecto de las teorías en educación, las que se muestran como un gran conjunto de teorías sin que se consiga articularlas en un sistema. El autor va construyendo una arquitectura que integra una gran cantidad de teorías, en la cual la nueva producción se constituye como una meta- metateoría. Así, 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 vastas producciones y multidimensiones de análisis. Se esta, entonces, en presencia de una megateoría, que tiene la virtud de reunir varias 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 interpretativa- descriptiva y no en una teoría practica: esto es, en una teoría para la acción.

– Por otro lado, la elaboración de teorías diafragmáticas en las didácticas especiales que, focalizando la mirada en una o dos dimensiones, reduce el procesos de enseñanza a una tarea formativa en las distintas materias y se constituyen como teorías autonomizadas y fragmentarias.

Como ejemplo de este otro tipo de huida, podemos recurrir a los trabajos del grupo IREM (Institutos de Investigación de Enseñanza de la Matemática) de Francia, los cuales representan la concreción de una teoría diafragmática, correspondiente a las didácticas por disciplina, en este caso de la matemática. Este grupo, ha insistido en que la matemática tiene una lógica inmanente propia, y que la didáctica de la matemática es una rama de la matemática y 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. Este proceso requiere una vigilancia epistemológica que permita el mayor grado de conservación, de pureza conceptual y metodologica, evitando la banalización que se produce cuando se estudia un determinado objeto al margen de los expertos o especialistas que efectivamente saben sobre el tema. 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.

Posiciones como estas, parecen derivarse de justificaciones de recorte territoriales y de control del campo laboral en las escuelas. Ellas remiten a conflictos de poder entre las distintas comunidades científicas que, históricamente producen un movimiento pendular de negación de unos sobre otros.

Hoy asistimos aun movimiento contrario en el que la didáctica busca explícitamente discriminarse de su papel mas técnico, lo que 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 practica escolar.

Marcos conceptuales específicos o compartidos

La automatización 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.

Como ejemplo de esto podemos tomar el concepto de transposición didáctica, supuestamente específico para la enseñanza de la matemática, y cuyo uso ha sido generalizado para cualquier otra disciplina. Este concepto se refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar la 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 transposición del contenido de las disciplinas.

Entre tanto, las producciones para la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias naturales, el lenguaje y el arte, muestran fenómenos equivalentes. Interesa señalar algunas ideas- fuerza que las orientan, donde es posible observar algunas coincidencias.

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.
- Más que enseñar nuevos conceptos, hay que cambiar los que ya poseen los alumnos, produciendo el conflicto cognitivo.
- En la construcción del conocimiento se sugiere problematizar hipótesis e ideas.

Puede entonces, 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, están resultando producciones significativas generalizables.

La didáctica general y las especializaciones

Hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren de la participación de los expertos en el contenido disciplinario. Sin embargo, esto no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas especiales. Por el contrario, la revisión del problema llevaría a pensar en las especializaciones 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. Es decir, que no resuelven desde ninguna especialización. Estas cuestiones representan nuevos problemas. Recuperarlos significaría, retomar cuestiones que han sido significativas en la historia de la didáctica. Entre ellos, podrían destacarse los siguientes:

- La formulación de proyectos de organización de la escuela: hoy las formas de organización vigentes de la

escuela presentan 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 mas dinámicos de la sociedad. La urgencia de hoy concierne no sólo a comprender a las escuelas tal como hoy son (y de la critica 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: 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 transformación que se ha operado en los valores y las practicas de las nuevas generaciones, así como en los códigos comunicacionales, aun no ha sido absorbida en los métodos y en las relaciones de enseñanza.

– El estudio y desarrollo de la cuestión metodologica: 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. Es apropiado el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer que permitan reconocer las diferentes situaciones pero que, al mismo tiempo, faciliten al docente diversas opciones de trabajo.

– Los sistemas de evaluación: la evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para construirse en una estrategia participativa de cambio y superación, mas que en 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: 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.

– El diseño de currícula en cuanto a trayectorias formativas: deberían elaborarse 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.. Se hace presente la necesidad de reconstruir la dimensión normativa de la didáctica general, en cuanto criterios y estrategias para orientar la acción de los docentes.