

Resumen

Las breves consideraciones planteadas en torno a las problemáticas de la educación actual hacen que la producción académica de Alicia Camilloni (en adelante A.C.) sea incluida bajo el título “bibliografía obligatoria” en los programas de materias que abordan temas y problemas referidos a las diferentes dimensiones de análisis de la enseñanza en la formación de futuros docentes, tanto en las Universidades como en los Institutos de Educación Superior. Los textos producidos a lo largo de la trayectoria profesional desarrollan temáticas del campo de la didáctica que aportan a la comprensión y reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, al lugar de estas en la biografía escolar y profesional al tiempo que brindan lineamientos para la acción. Asimismo, se trata de textos escritos en un lenguaje claro y comprensible que propician el diálogo y el intercambio con los

Summary

The brief considerations raised around the problems of current education make the academic production of Alicia Camilloni (hereinafter AC) be included under the title “compulsory bibliography” in subject programs that address issues and problems referred to the different dimensions of analysis of teaching in the training of future teachers, both in Universities and Institutes of Higher Education. The texts produced along the professional trajectory develop themes of the didactic field that contribute to the understanding and reflection about the teaching practices, to the place of these in the scholastic and professional biography while providing guidelines for the action. Likewise, these are texts written in a clear and understandable language that encourage dialogue and exchange with the knowledge and experiences of those who come from other disciplinary fields, in contexts in

conocimientos y experiencias de quienes provienen de otros campos disciplinares, en contextos en los cuales el presupuesto generalizado es que para enseñar solo es suficiente conocer el contenido de la asignatura o área que se enseña. En este sentido, ayudan a legitimar el campo de la didáctica y a transitar la tensión siempre presente entre quienes se ocupan de la enseñanza de una disciplina particular y el contenido de la didáctica como disciplina orientada a problematizar, fundamentar y orientar los proyectos y las prácticas de enseñanza.

Palabras Claves: educación; prácticas de la enseñanza; biografía escolar; didáctica

which the generalized budget is that in order to teach, it is enough to know the Content of the subject or area taught. In this sense, they help to legitimize the field of didactics and to move the ever present tension between those who deal with the teaching of a particular discipline and the content of didactics as a discipline oriented to problematize, ground and guide the projects and practices of teaching.

Key Words: education; teaching practices; school biography; didactic

Fecha de Recepción: 03/07/2018 Primera Evaluación: 17/07/2018 Segunda Evaluación: 31/07/2018 Fecha de Aceptación: 02/08/2018

Introducción

En la formación de futuros profesores y profesoras así como de quienes ejercen la enseñanza en la universidad (y por qué no en otros ámbitos educativos) sin haber accedido a una formación específica previa para desarrollarla, los contenidos referidos a la enseñanza, el curriculum y la evaluación son medulares. Se trata de abordajes centrales por cuanto cada uno da cuenta y refiere al núcleo del trabajo docente en cuanto conectan con el quehacer cotidiano orientado a la difícil tarea de búsqueda, logro y comprobación de aprendizajes en estudiantes cada vez más heterogéneos y en instituciones también diversas.

En la actualidad la práctica docente está atravesada por múltiples desafíos que requieren de un análisis proveniente de diferentes disciplinas pero que resultan difíciles de delimitar con precisión y hasta de poder incluir en un proyecto formativo que tiene un lapso acotado para su desarrollo con vistas al otorgamiento de un título o diploma profesional. Las políticas de inclusión destinadas a la configuración de sociedades más justas y equitativas ponen en jaque tanto a las instituciones educativas como a quienes ejercen la enseñanza. Fundamentalmente porque en el trabajo cotidiano se expresan de un modo complejo desiguales realidades sociales, económicas y culturales de estudiantes con historias, intereses, sentimientos, emociones e inquietudes diversos y para quienes las enseñanzas homogéneas y tradicionales no logran recuperar esas diferencias a favor de la inclusión. Como consecuencia, en el mejor de los casos

conviven estudiantes que se aburren en la escuela, que durante el año estudian solo para pasar los exámenes y así avanzar en el sistema escolar sin lograr aprendizajes profundos y fundamentales, o que no estudian durante el año porque saben que en los exámenes finales con menos esfuerzo podrán aprobar y continuar. Otro desenlace más desafiante desde el punto de vista político y ético es la situación de los estudiantes que comienzan retrasándose en los estudios hasta abandonar porque lo que propone la enseñanza escolar no tiene en cuenta la desigualdad del capital económico y cultural generando situaciones de fracaso de los grupos más desfavorecidos. En este caso, otras desigualdades también presentes como las de género y origen racial tensionan la vida de las aulas hacia la búsqueda de respuestas acordes a esa heterogeneidad.

En este entramado, una enseñanza cuyo centro sea el aprendizaje, en la que el eje sean las y los estudiantes como sujetos con derecho a la educación, requiere de sustentos teóricos, metodológicos y éticos que ayuden a reflexionar sobre el trabajo en el aula y a diseñar formatos metodológicos que permitan alcanzar las aspiraciones deseadas. En este contexto, dentro del campo de las Ciencias de la Educación, la didáctica, como disciplina que tiene como objeto único de estudio irreductible la educación (Bolívar Botía, 2008), se convierte en un espacio curricular central en la formación pedagógica de futuros profesores y profesoras. No obstante, también cabe destacar que otras contribuciones

son fundamentales, considerándose de vital importancia el diálogo entre el corpus de conocimiento y los procedimientos de investigación de la didáctica con los de otras disciplinas del campo de las Ciencias de la Educación que corresponden a una “segunda disciplinarización”⁽²⁾ así como con las particularidades de los objetos de conocimiento de los campos disciplinares -la historia, la geografía, la matemática, el arte, entre otras- que deben ser enseñados en distintas instancias del sistema escolar.

Las breves consideraciones planteadas en torno a las problemáticas de la educación actual hacen que la producción académica de Alicia Camilloni (en adelante A.C.) sea incluida bajo el título “bibliografía obligatoria” en los programas de materias que abordan temas y problemas referidos a las diferentes dimensiones de análisis de la enseñanza en la formación de futuros docentes, tanto en las Universidades como en los Institutos de Educación Superior. Los textos producidos a lo largo de la trayectoria profesional desarrollan temáticas del campo de la didáctica que aportan a la comprensión y reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, al lugar de estas en la biografía escolar y profesional al tiempo que brindan lineamientos para la acción. Asimismo, se trata de textos escritos en un lenguaje claro y comprensible que propician el diálogo y el intercambio con los conocimientos y experiencias de quienes provienen de otros campos disciplinares, en contextos en los cuales el presupuesto generalizado es que para enseñar solo es suficiente conocer el contenido de la asignatura o

área que se enseña. En este sentido, ayudan a legitimar el campo de la didáctica y a transitar la tensión siempre presente entre quienes se ocupan de la enseñanza de una disciplina particular y el contenido de la didáctica como disciplina orientada a problematizar, fundamentar y orientar los proyectos y las prácticas de enseñanza.

En este trabajo pretendo incorporar el tratamiento de temáticas abordadas por A.C. como la delimitación del campo de la didáctica y su aporte a la formación de profesores y profesoras y las principales problemáticas, tendencias y formatos del curriculum universitario. Han sido recuperadas y seleccionadas algunas fuentes -artículos de revistas, capítulos de libros y la participación en conferencias extraídas de sitios web- bajo el reconocimiento de que no se agota la revisión efectuada sobre estos temas. Se trata de una revisita de los textos que sustentan parte de mis prácticas de docencia en la Universidad -en las materias Didáctica, Desarrollo Curricular y Taller de organización de la Práctica Docente- en la formación de profesores y profesoras de Ciencias de la Educación, Historia y Geografía y de investigación en el campo de la educación superior universitaria -principalmente en las temáticas referidas al curriculum y la evaluación

Acerca del objeto de estudio de la didáctica

¿De qué se ocupa la Didáctica? ¿Qué tipo de discurso es el discurso didáctico?

¿Cómo se vincula con otras disciplinas?
¿Cuál es la relación de la Didáctica con las Didácticas Especiales? ¿Qué valor tiene en la formación de futuros docentes? Estos constituyen un conjunto de interrogantes fundamentales en los que A. C. se ha detenido en diferentes momentos de su trayectoria académica y profesional y cuya respuesta es fundamental en la formación docente para la toma de decisiones en torno a qué contenidos enseñar, por qué y para qué y cómo enseñar. En el campo de la formación pedagógica contribuye a establecer diferenciaciones y articulaciones con otras disciplinas sin perder de vista la mirada didáctica de los problemas educativos.

Los aportes referidos a la caracterización de la didáctica como campo de producción de conocimientos y la justificación del valor de las teorías de la enseñanza para la práctica docente serán recuperados de un trabajo escrito en la década de 1990 y de otro en el año 2007. El primero forma parte de un libro colectivo *Corrientes didácticas contemporáneas* (1996) en el que, a través de aportes de referentes del campo de la didáctica en el país -M. C Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco-, se pretendía mostrar algunas de las reflexiones que cada una de las autoras estaba sosteniendo en ese momento. Los capítulos se basan en seis clases de la Maestría en Didáctica implementada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que reunió a docentes dedicadas a la formación didáctica en el grado y el posgrado y que desarrollaban trabajos de investigación en las universidades

públicas de Buenos Aires, Córdoba y Comahue. El texto fue un aporte sustantivo puesto que la complementariedad de las diferentes miradas instalaba cuestiones nodales de la didáctica como campo de estudio en un contexto en el que aún predominaba una visión heredera de la tradición de Comenio que consideraba la disciplina como una técnica pero, a diferencia de aquella, desvinculada de un proyecto sociopolítico y axiológico. En el libro se incluyen líneas de pensamiento que contribuirán a que didáctica se legitime como un saber necesario para otras disciplinas.

En el capítulo de su autoría, *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*, A.C. comienza analizando los aportes que, desde diferentes ámbitos de saber, se han realizado a la didáctica. Los reconoce a través del nombre con los que se suele identificar los enfoques -J. J. Bruner (psicología), J. Schwab (biólogo)- o de determinadas disciplinas como la psicología -a partir de la cual afirma que la didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica⁽³⁾, la filosofía y de corrientes de pensamiento sociológico y de la ciencia política, del currículum y de la denominada “ingeniería didáctica”. Esta situación hace que la didáctica sea heredera y deudora de otros campos de conocimiento. Desde ahí sostiene como hipótesis que “el campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas” (Camilloni, 1996: 22). En efecto, según ella es frecuente, por ejemplo, que no sea mencionada

como una ciencia de la cognición. Y esta situación no debería provocar un sentimiento de inferioridad o de exclusión en la comunidad científica, ni tampoco sería producto de la ignorancia. Más bien, es una consecuencia de la controversia acerca de si la didáctica existe como una teoría de la enseñanza según la tradición europea, si se confunde con la psicología educacional según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. Esto obligaba, en ese contexto, a emprender la reconstrucción clara de los límites de este campo disciplinar que estaba mejor delimitado en el siglo XVII que en ese momento. En esta exposición A.C. sostiene que la didáctica se ocupa de un tipo específico de intervención, la enseñanza, y desde este lugar trata de responder preguntas también específicas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la escuela? Sostiene que las respuestas a las preguntas formuladas, que están impregnadas de valores y comprometidas con la ética, resultan imprescindibles dado el papel fundamental de la escolaridad. Queda claro, también, que el tipo de cuestiones planteadas remite a la necesidad de brindar orientaciones para la acción. Así, se delimita como una dimensión fundamental de la didáctica el compromiso con la práctica, esto es, la inclusión de dos dimensiones, una explicativa y otra proyectiva o propositiva en el contexto de los fines y valores que orientan un proyecto educativo y a los cuales se procura promover y consolidar.

En el año 2007 en el libro *El saber didáctico*, donde también escriben E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, A.C. sostiene que a partir del trabajo compartido en tareas de estudio, de investigación y de docencia, “Nos hemos propuesto realizar [...] una reflexión sistemática sobre algunos problemas teóricos que hoy resultan centrales para la didáctica, a la que hoy definimos como una teoría de la enseñanza y a la que concebimos, al menos, a partir de una definición programática como una ciencia social”. (Camilloni, 2007: 13) En este sentido, los aportes centrales en este caso se concentran en tres ejes problemáticos que son abordados en cuatro capítulos escritos por A.C.: las razones que justifican la existencia de la didáctica; la compleja relación entre la didáctica general y las didácticas específicas; la relación de los profesores y las profesoras con el saber didáctico lo cual le lleva a demarcar distintas “modalidades” de la didáctica; y el tipo de sujeto que ha de considerar el discurso didáctico para que, a partir de su recreación, pueda ser llevado a la práctica de manera creativa y efectiva.

Con respecto a la necesidad de la didáctica, en un texto breve, sintetiza ocho razones del “por qué y para qué” de la disciplina. La primera, las diferentes formas que la educación ha adoptado a través del tiempo y el reconocimiento de que no todas las formas de influencia sobre las personas ofrecen posibilidades para el despliegue de disposiciones personales y el respeto por su libertad. La segunda, la presencia de variadas formas de llevar a cabo la enseñanza en distintos

contextos y períodos históricos. Tercero, la necesidad de adaptar los conocimientos de las disciplinas como contenidos de la enseñanza. Cuarto, la determinación de qué se debe aprender en diferentes etapas de la vida que obligan a resolver cuestiones curriculares básicas y a someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan. Quinto, las dificultades en el aprendizaje y las diferencias en los niveles de logro que obstaculizan la inclusión con altos niveles de desempeño y de información. Sexto, la capacidad de la enseñanza y de los profesores de trascender el límite natural de los atributos personales de los estudiantes. Séptimo, la necesidad de resolver en la práctica de los profesores las cuestiones referidas a la evaluación en las aulas, más allá de las reglamentaciones existentes. Octavo, la complejidad de la enseñanza, la dificultad para encararla desde la intuición o desde un supuesto talento innato y la necesidad de mejorar la educación.

Las situaciones anteriores justifican el valor a la didáctica en todas las personas que se ocupen de la enseñanza y, particularmente, de los profesores y las profesoras que enseñan en diferentes ámbitos del sistema escolar. En el origen de las razones establecidas por A.C. se encuentra la idea de que la didáctica es la disciplina que brinda conocimientos para comprender, valorar y optar por rumbos y cursos de acción determinados. En este sentido, la conceptualización de la didáctica se amplía pero al mismo tiempo se vuelve más precisa respecto de la realizada en la década de 1990.

Según A.C. en este texto “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007: 22) Asimismo, recorta el campo de la didáctica a través de una serie de interrogantes en los que la disciplina tiene responsabilidad en las respuestas, “¿cuáles son los fines de la educación? ¿Cómo lograr los fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?” (Camilloni, 2007: 22)

En un trabajo escrito en la década de 1990, Contreras Domingo (1994) señalaba que uno de los problemas con los que enfrenta el establecimiento de una definición de la didáctica es “la dificultad para aclarar y para acordar su ámbito de referencia, el objeto de estudio” (Contreras Domingo, 1994: 14) Para él no se trata de una cuestión banal en tanto supone una definición de la naturaleza de la realidad de la que se ocupa y la motivación para acercarla a ella (¿explicarla?, ¿construirla?, ¿transformarla?). No nos detendremos en el análisis que realiza el autor del objeto de estudio de la

didáctica sino en el que lleva a cabo A.C. para dar respuesta a estos interrogantes, apoyándose en Foucault, para quien la historia de una disciplina se caracteriza porque su objeto de estudio a través del tiempo cambia, es decir, no permanece inalterado. Desde esta perspectiva A.C. sostiene que el estudio de las transformaciones del objeto de conocimiento de la didáctica, la enseñanza, es el estudio de las diversas teorías didácticas que constituyen la identidad profunda de la disciplina. Sostiene que “los espacios históricos sociales y culturales le otorgaron significados tan diferentes que sólo adoptando una perspectiva histórica es posible comprender su devenir y restituir a la didáctica el carácter de una disciplina única.” (Camilloni, 2007: 53)

También apoyándose en Foucault sostiene que cuando en una disciplina no hay unicidad de sus enunciados debería caracterizarse la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos. Precisamente en la didáctica están presentes una variedad de enunciados tales como descripciones, apelaciones a la autoridad religiosa, filosófica o psicológica, explicaciones, ejemplos, referencias a resultados experimentales, consejos, reglas, preceptos específicos y normas generales. En este sentido, dentro de dicha heterogeneidad siempre están los preceptivos y normativos, los cuales devienen de la proyección de la disciplina hacia la práctica.

Frente a la pregunta que plantea Foucault acerca de si es posible reconocer enunciados que determinan los sistemas de conceptos permanentes y coherentes

que están en juego, en el caso de la didáctica A.C. señala que, a pesar de la diversidad de interpretaciones y de variados usos de las palabras, algunos conceptos se emplean con un sentido arquitectónico de interdependencia mutua, lo cual ha ido configurando estructuras que, sin ser ni idénticas ni de sentido unívoco, convocan problemas teóricos que presentan cierta consistencia. Incluye como cuestiones las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza, las relacionadas con los contenidos y los métodos de enseñanza, el mensaje dirigido hacia los docentes referido a la práctica. Otra cuestión, vinculada con esta, refiere a si una disciplina presenta temáticas persistentes que ligan y mantienen la unidad disciplinar, para lo cual también se apoya en Foucault para quien en las disciplinas están presentes las rupturas, el pensamiento controversial, el movimiento no acabado, las interrupciones. En este sentido, en el caso de la didáctica se advierte una unidad e igualmente la controversia, los diferentes tratamientos en los temas, rupturas y continuidades, las interrupciones.

Según A.C. es desde la perspectiva positivista de la ciencia que la didáctica ha sido considerada como una “teoría práctica”, sin estatus científico, dado el compromiso con la práctica y con la consecución de ciertas finalidades que implica el involucramiento con los valores. Otro argumento ha sido que la enseñanza es un arte que no puede ser gobernado por normas o reglas de procedimiento. La respuesta de A.C. es que la vinculación con otras disciplinas y

el desarrollo logrado a través del tiempo, evidencian una relación circular entre saber y actuar, entre conocimiento e interés, sostenido en los planteamientos de J. Habermas a quien menciona pero no profundiza en el análisis de su pensamiento.

En línea con lo explicitado previamente, en la caracterización del discurso didáctico A.C. distingue la presencia de “preceptos” y “normas” que implican modalidades teóricas de la didáctica que han dejado su impronta. Esta diferenciación resulta interesante por cuando contribuye a delimitar corrientes o perspectivas más amplias en el campo de la didáctica. Por un lado, la denominada “didáctica preceptiva” que busca la eficacia en el logro de determinados resultados educativos que se asocian a un determinado proyecto social aunque se presente como neutral dejando de lado los valores educativos por ser una cuestión propia de la filosofía de la educación. En este caso se corresponde con los autores que han sido incluidos en la denominada racionalidad técnica la cual se caracterizó por haber brindado un abanico amplio de prescripciones sobre cómo planificar, cómo formular objetivos, cómo diseñar pruebas de evaluación, entre otras. Por el otro, la denominada “didáctica normativa”, comprometida con un proyecto social y con determinados valores en el contexto de la cual propone las mejores soluciones para facilitar la enseñanza. Esta última sería la óptica a la que adhiere A.C. y, cuando se pregunta acerca de los fines que la didáctica ha de perseguir señala que debe construir “una propuesta consistente con el tipo de sujeto de la enseñanza (los docentes), la

concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos” (Camilloni, 2007: 58). En este caso coloca como eje de la didáctica la problemática de la inclusión en la educación, cuestión política relevante ante los índices de abandono y vulnerabilidad de derechos de amplios sectores de la sociedad.

Desde el planteamiento de las particularidades de la didáctica como ciencia social que se ocupa de la enseñanza y que se apoya en otras disciplinas para abordar su objeto, a partir de lo cual afirma que no es una ciencia autónoma, A.C. distingue la “didáctica erudita” de la “didáctica ordinaria o de sentido común” y de la “didáctica pseudoerudita”. La primera está conformada por lemas pedagógicos, esto es, por esquemas prácticos de pensamiento y acción, entendidos como una expresión concentrada de cultura que, como los refranes y los proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor. A.C. incluye varios como “de lo simple a lo complejo”, “el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “el docente-investigador”, “enseñanza centrada en el alumno”, entre otros. Asimismo, es común la utilización de metáforas como “adaptar conocimientos”, “maestro jardinero”, “construir los conocimientos” por citar algunas. Su particularidad es que a pesar de los cambios, sus concepciones

se acumulan a través del tiempo, razón por la cual es común la presencia de incoherencias y la falta de cohesión en los planteamientos. Estas afirmaciones son bastante habituales en los procesos de formación de futuros profesores y profesoras por cuanto están presentes como parte del “sentido común” (Jackson, 2002) y, más aún, como lo suele indicar la experiencia a través del tiempo en la enseñanza de la materia didáctica, persisten luego del estudio de la asignatura -fundamentalmente, referirse al binomio “enseñanza-aprendizaje” a pesar de analizarse las diferencias entre una práctica y otra, la idea de “construcción de conocimientos” o de “respetar los intereses de los estudiantes” como un deber para la acción, sin un suficiente sustento explicativo. En este sentido, aquí se expresa uno de los problemas fundamentales de la formación teórica de docentes que supone un doble desafío: por un lado, el de la modificación de las construcciones fuertemente arraigadas en la experiencia escolar; por el otro, una vez ampliados y reestructurados sus marcos de interpretación o de referencia su traslado hacia la organización y desarrollo de las prácticas. La “didáctica pseudoerudita”, en cambio, está fuertemente afectada por las modas pedagógicas. La necesidad de resolver problemas de la práctica lleva a instalar ideas, sin demasiada discusión y vigilancia, lo cual hace que lo antiguo y bueno suela perderse y mucho de lo nuevo resulte ineficaz o inadecuado. Este reconocimiento también constituye un aporte y un alerta para la formación docente por cuanto demanda una formación que de-

sarrolle capacidades para el análisis crítico de las teorías y políticas curriculares y de las propuestas didácticas en tanto suelen presentarse como innovadoras cuando, en realidad, hunden sus raíces en añejos proyectos pedagógicos.

Finalmente, analiza la difícil relación entre la didáctica general y las didácticas específicas, las cuales pueden ser caracterizadas según regiones particulares del mundo de la enseñanza (los distintos niveles educativos, las edades de los alumnos, las disciplinas, el tipo de institución y las características de los sujetos). A. C. dedica especial atención a la didáctica de las disciplinas señalando que su desarrollo provino de los especialistas en los diferentes campos de conocimiento razón por la cual se trata de relaciones intrincadas. En este sentido, la metáfora del árbol le sirve para explicar los encuentros y la falta de alineamientos entre sus planteamientos. En efecto, no se trata de un árbol en el que la didáctica general constituye el tronco del cual, como ramas, se derivan las didácticas específicas. Sobre la base de las tesis de Klafki establece las relaciones de complementariedad y distanciamiento y analiza diferentes formas en que se ha establecido el diálogo entre ellas. Sostiene que la didáctica general y las didácticas específicas son irremplazables pero que se enriquecen con el diálogo. Un aporte específico es el reconocimiento como objetos de estudio *proprios* de la didáctica la teoría del currículum y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza, cuestiones a las que se hará referencia

en el próximo apartado.

Como colofón de este apartado, me interesa señalar una entrevista realizada en el espacio *Conversaciones en La Nación* (2017) en la que, en aproximadamente treinta minutos, de un modo claro y en un tiempo breve, A.C. analiza el valor de la didáctica para la docencia, la relación entre la didáctica general y las didácticas específicas, el rol de la evaluación en la determinación de las formas de aprendizaje de los estudiantes y en las innovaciones en la enseñanza, entre algunos de los temas más significativos que ayudan a recortar y comprender el campo de la didáctica.

Acerca del currículum

Según Gimeno Sacristán el “término curriculum proviene de la palabra latina *currere* que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación” (Gimeno Sacristán, 1992: 144). Si bien la noción de currículum se remonta a la Grecia de Platón y Aristóteles, su uso extensivo en el lenguaje pedagógico se produce cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas. En este sentido, surge como una herramienta para el ordenamiento de la enseñanza en etapas y niveles, y con una fuerte capacidad reguladora y controladora de los conocimientos que debían ser enseñados.⁽⁴⁾

Bolívar (2008), retomando a Hamilton (1991) señala que en el siglo XVI, con motivo del Renacimiento y de la Reforma calvinista, se produce una nueva reestructuración del saber pedagógico

(currículum, didáctica, *syllabus*, disciplina, catequesis, contenido, etc.) que provocó la emergencia del Currículum y la Didáctica. Surgen dos campos separados de prácticas:

- El del Currículum, referido a la identificación y ordenación de los contenidos de enseñanza en un orden particular;
- El de la Didáctica, vinculado a los procedimientos adecuados para hacer eficiente la transmisión de los contenidos a través de diferentes modos de enseñanza.

Hasta el siglo XVI no existía la diferenciación entre la actividad de “enseñanza” y “aquello que se enseña”, es decir que las prácticas sociales de enseñanza y el conocimiento transmitido mediante la enseñanza eran sinónimos. La crisis de la escolástica y la implantación de los *studia humanitatis* significaron la determinación de un currículum -que ya no venía dado sólo por los libros de texto conservados- y de un método para aprenderlo. Bolívar (2008), también según los planteamientos de Hamilton, sostiene que se desestabilizó la conexión contenido-enseñanza, puesto que los libros heredados fueron sustituidos por libros reconstituidos por la invención y el uso de la imprenta, lo cual originó el divorcio o separación del “cómo” enseñar de “lo que se enseña”. Con el paso del tiempo lo primero fue asimilado a la Didáctica y lo segundo al Currículum.

Kemmis (1988), del mismo modo afirma que el término currículum aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa, específicamente en la Uni-

versidad de Glasgow en 1633. “En latín este término denotaba una pista circular de atletismo (a veces se traduce como ‘pista de carrera de carros’)” (Kemmis, 1988: 31). Los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos fueron *disciplina* (utilizado por los jesuitas desde fines del siglo XVI para manifestar un orden estructural, más que secuencial) y *ratio studiorum* (que se refiere a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o *syllabus*). La palabra curriculum acaparó ambos significados, combinándolos para producir la noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (la metáfora del progreso en una carrera de atletismo). Ambas nociones se unieron formando parte de una más amplia transformación de la Universidad de Glasgow, bajo la vasta influencia del calvinismo, en la que se reformó la totalidad del currículum de los estudiantes (especialmente de los predicadores en formación), quedando mejor articulado y más férreamente regulado, con el fin de incrementar el número de predicadores calvinistas formados por la Universidad. La palabra curriculum, como término técnico en educación, surge como parte de un proceso específico de transformación de la educación de la Universidad de Glasgow, extendiéndose, a partir de su uso escocés y de la modificación de la enseñanza en Escocia, hasta su empleo generalizado.

A las interpretaciones anteriores respecto de la utilización del término, cabe agregar el acuerdo existente en los estudiosos del currículum acerca de que

el pensamiento en torno a él es de raíz anglosajona y se origina a principios del siglo XX en el contexto norteamericano (De Alba, 1991; Díaz Barriga, 1990). La historia reseñada hace que el currículum sea considerado como un campo de conocimiento autónomo y diferenciado de la didáctica.

Mientras que el pensamiento sobre el currículum remite a la tradición anglosajona, la didáctica encuentra su enclave en el contexto centro europeo. En este sentido, enlaza con una tradición que, a su vez, es una respuesta a un contexto espacio-temporal específico. En efecto, fue Juan Amós Comenio con su obra *Didáctica Magna* (1640) quien inauguró una manera particular de entender la disciplina. Se trata de una perspectiva que la concibe como un método o recetario para la enseñanza en el marco de una “verdadera” filosofía o concepción general de la educación (Fernández Enguita, 1986: 13). La obra de Comenio incluye un conjunto de reglas para la enseñanza que fueron la expresión de los intereses y propósitos de una burguesía en continuo ascenso, es decir, de un proyecto político-social más amplio. (Araujo, 2006)

Desde el punto de vista de la relación entre didáctica y currículum, A.C. no duda en establecer al currículum como un objeto de la didáctica. Cuando plantea la necesidad de retomar los aportes del movimiento de reconceptualización del currículum de la segunda mitad de la década de los setenta por cuanto se reconsidera la importancia de las teorías filosóficas, sociológicas o políticas, afirma que “deben ser retomadas con el objetivo

de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica” (Camilloni, 1996: 20) Ante la observación de carencia de marcos teóricos más amplios de los problemas curriculares se introducen nuevas perspectivas en el campo de la teoría y el diseño curricular volviendo a reiterar que se refiere a uno de los temas más importantes de la época, el currículum, entendido como “lugar geométrico donde se reúnen todos los desarrollos teóricos que ha venido realizando la didáctica desde principios de siglo” (Camilloni, 1996: 21) Según ella, se trata de un tema privilegiado y de un objeto en torno al cual la polémica define la concepción apropiada del objeto, los modos de construcción, el tipo de enunciado y los referentes principales de la disciplina.

Puesto que currículum y didáctica remiten a dos tradiciones diferentes, tanto por considerarse el currículum como un objeto de la didáctica como por el reconocimiento de una profusa y rica producción sobre el mismo, se reconoce la necesidad de buscar sus articulaciones y de integrar las tradiciones anglosajona y europea en un marco común (Bolívar Botía, A., 1999; Bolívar, 2008). Mientras la didáctica nace en el contexto europeo⁽⁵⁾, en el escenario norteamericano el lugar de la didáctica es ocupado por lo que podría denominarse una psicología educacional aplicada o por la teoría del currículum. Así, según A.C. (1995), mientras las propuestas de los grandes pedagogos europeos, como Herbart, Claparède, Pestalozzi, Freinet y Decroly, no tuvieron un carácter neutral, pues están impregnadas de valores, en la

propuesta norteamericana este compromiso valorativo es abandonado.

La didáctica europea nunca ha tenido el carácter presuntamente neutro que sí ha tenido el denominado enfoque tecnológico norteamericano. La propuesta de origen norteamericano que se deriva del conductismo es estrictamente formalista. Mientras la europea está impregnada de valores, podríamos decir que la norteamericana no.

La diferencia es que el enfoque tecnológico clásico es de carácter prescriptivo: sencillamente se preocupa por sostener la consistencia interna y la eficiencia del sistema en términos de “si usted quiere conseguir esto, haga tal cosa”; se ocupa porque se logre algo con seguridad, pero no por decir qué es lo que se debe enseñar. En cambio, el enfoque europeo, por lo general, es normativo porque implica la adopción de una postura acerca de cómo debe ser el hombre, qué debe ser el hombre. Es decir, tiene una Filosofía de la Educación fuerte, con una axiología explícita que dice qué debe hacer, porque eso es lo bueno”. (Camilloni, 1995: 31)

Desde esta centralidad del currículum como un ámbito de estudio de la didáctica me interesa rescatar particularmente los aportes con referencia al currículum universitario. Los textos dan cuenta de tendencias actuales y problemáticas en torno a la definición del currículum en la universidad así como de alternativas para

pensar los cambios curriculares desde una perspectiva que tiene en cuenta la complejidad de los procesos de elaboración curricular.

El escrito más reciente que consideraré analiza las tendencias y el formato de los currículos universitarios a partir de reconocer que la universidad como institución es la encargada de otorgar diplomas profesionales, razón por la cual uno de los asuntos curriculares tiene que ver con la formación de profesionales en sentido amplio, esto es, profesionales “productores de bienes y servicios, a los investigadores que son profesionales de la investigación y a los docentes que son profesionales de la enseñanza.” (Camilloni, 2016: 61)

Problematiza la cuestión teniendo en cuenta la diversidad de las poblaciones que asisten a las instituciones universitarias con disímiles expectativas y en búsqueda de diferentes objetivos así como la heterogeneidad que evidencian estas instituciones. En este contexto surgen carreras nuevas para ocupaciones en las que no se requería diplomas, otras que son el resultado de la fragmentación de carreras tradicionales, carreras en las que privilegian la formación académica y otras en las que se acentúa la formación práctica. Al mismo tiempo existe una enorme cantidad de carreras de posgrado⁽⁶⁾ lo cual lleva necesariamente a reflexionar y tomar posición respecto de cuándo termina la formación de grado y cuándo comienza la de posgrado, qué debe formar parte de un tramo u otro de la formación durante el desarrollo profesional continuo. Otras tendencias refieren a la coexistencia de

carreras de grado con fuerte especialización y formación general débil o ausente, la formación a través de la agregación de cursos MOOCs (Cursos Masivos Abiertos Online) ante la anticipación de la desaparición de las profesiones universitarias, la mayor circulación de estudiantes entre carreras, la flexibilidad curricular, la presencia de títulos intermedios, la coexistencia de acortamiento de carreras más largas y el alargamiento de carreras cortas, la programación del currículum por competencias, el aprendizaje por proyectos, la estandarización de las profesiones en el contexto de políticas de globalización, la territorialización de los estudios ligada a la democratización de la universidad. Todas tendencias que permiten pensar el currículum en la universidad en términos de las tensiones que lo atraviesan.

Asimismo, tiene valor el planteo de alternativas que A. C. realiza con respecto a los formatos curriculares, por cuanto ofrece diferentes opciones esenciales para reflexionar en el momento en que se decide sobre la estructuración formal de los contenidos del currículum. No me detendré en las características de cada uno, solo mencionaré las cinco estructuras o tipos de formatos propuestos: el currículum por asignaturas, por disciplinas, el currículum con bloques, con ciclos y el currículum por columnas. En el texto original el lector o la lectora encontrarán las posibilidades y limitaciones de cada uno convirtiéndose en una mirada que también resulta apropiada para pensar los diseños curriculares en la formación universitaria.

En este caso cobra relevancia otra de las cuestiones nodales antes de pensar en el formato y es la reflexión sobre los conocimientos que han de ser incluidos en la formación. Este análisis remite a un momento previo a la elección del formato y tiene un valor fundamental en la definición de carreras de pre grado, grado y posgrado. Se vincula con el “para qué” y el “qué” de la formación que actualiza una imagen del profesional y de su inserción en la sociedad, en general, y en los ámbitos laborales, en particular, al mismo tiempo que concreta una visión y una perspectiva acerca de las funciones de la universidad. En este sentido, y retomando planteos de Goergen (2001), una tensión siempre presente es la referida a si la universidad debe formar teniendo en cuenta las necesidades del mercado brindando el conocimiento científico-técnico para enfrentar la creciente competencia dentro del mercado laboral, subordinada a parámetros de utilidad y operacionalidad de un modo exclusivo; o si implica la especialización de profesionales competentes pero con sentido ético y responsabilidad social, profesionales críticos, autónomos, socialmente responsables para el desarrollo de sociedades más justas. Según Goergen (2001) se trata de dos interpretaciones de la calidad académica: la primera entendida como la fabricación de productos, propia de las empresas, y la otra, como formación para la ciudadanía en tanto la universidad es una institución encargada de generar conocimientos y promover el desarrollo individual, social y cultural, la formación de un ciudadano ético y político. Estas discusiones que son

transversales -o al menos deberían serlo- a la formulación de cualquier curriculum universitario podrían ser consideradas desde el planteamiento realizado por A.C. sobre qué se entiende por conocimientos generales, conocimientos básicos y conocimientos profesionales. Si bien no es sencillo establecer de una vez y para siempre cada uno de estos tipos de conocimiento, la siguiente aproximación puede resultar reveladora para pensarlos en contextos particulares. El conocimiento general incluye un buen manejo de la lengua, contenidos de diferentes disciplinas que son indispensables para tomar decisiones en los distintos momentos de la vida personal, familiar, laboral, económica y cívica. Los contenidos refieren a informaciones, habilidades, capacidades intelectuales, el empleo de distintas formas de expresión, de destrezas para manejar tecnologías y para ubicarse apropiadamente en situaciones de todos tipos y para actuar con vistas al logro de fines. Se incluyen actitudes, capacidad para asignar valores a personas, objetos y acciones, para interrelacionarse con otras personas y para actuar de acuerdo con principios de ética personal y social. El conocimiento básico es aquel conocimiento disciplinar o no, que es necesario poseer previamente para poder introducirse luego en el conocimiento de otras disciplinas más avanzadas y que corresponden al aprendizaje de una profesión o de un campo académico superior de conocimiento académico. Siempre es relativo y puede variar según carrera o familia de carreras que requieren una formación básica común. Debe definirse

para cada carrera o familia de carreras. El conocimiento profesional pertenece a un campo de una profesión determinada y sirve para fundamentar decisiones relacionadas con actividades propias de ese ejercicio profesional. Partes de este conocimiento pueden ser comunes a diversas profesiones, sean de la misma familia o de distintas familias de profesiones aparentemente muy alejadas unas de otras, pero no todo el conocimiento profesional puede encontrarse fuera de su campo específico sin que se pierda la identidad profesional. Para cada carrera se deben definir los conocimientos comunes con otras profesiones y los específicos de esa profesión. (Camilloni, 2013)

Y acá me interesa mencionar una conferencia sobre *La formación básica en el curriculum universitario* (2015) en el marco del ciclo de actividades con motivo del 30° aniversario de la creación del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires, en la que analiza y contextualiza la discusión de la formación básica en el escenario de la sociedad del conocimiento, de la sociedad que aprende, de la globalización e internacionalización y del modelo de universidad y su relación con el conocimiento. Sostiene que “la formación básica no es un supermercado de materias” y desde una problematización extensamente fundamentada señala que es un concepto complejo, una construcción, que debe ser definida sobre una base epistemológica y pedagógica. Asimismo, establece alternativas para pensar la relación con el conocimiento general y el conocimiento profesional durante el trayecto formativo.

En otro texto anterior a los referenciados precedentemente, *Modalidades y proyectos de cambio curricular*, publicado en *Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001*⁽⁷⁾, A.C. introduce un análisis exhaustivo y complejo para pensar el cambio curricular desde un punto de vista general, no circunscripto al área de la salud. En primer lugar, desde la diferenciación entre qué se entiende por plan de estudios y por currículo, introduce la complejidad del cambio curricular, una temática fundamental en las universidades donde prevalece la primera noción para referirse al documento aprobado en los órganos de gobierno -currículum oficial o explícito- y mucho menos el concepto de currículo que implica reconocer las vinculaciones y distancias entre el deber ser y lo que efectivamente sucede, o como dice Stenhouse (1984), entre el curriculum como intención y el curriculum como realidad. En este sentido, desde la idea de curriculum como amalgama de lo escrito, planificado y lo que efectivamente sucede en la práctica, sostiene que “cuando hablamos entonces de *cambio curricular* podemos referirnos al cambio del diseño curricular, de lo que está escrito, podemos hablar del cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio en ambos” (Camilloni, 2001: 24, 25). No obstante, señala que si hay algo que cambiar seguramente tiene que ver con lo que se enseña, situación que es fundamental para revertir las posturas que piensan que con cambiar el documento escrito ya es suficiente para modificar los procesos y resultados formativos. Asimismo plantea que los

diseños curriculares son proyectos para llevar a la práctica y, en este sentido, no son verdaderos ni falsos; son factibles o no son factibles, nunca son perfectos, siempre son perfectibles; son aquello que se elige como mejor solución en las situaciones prácticas en un contexto particular. De acuerdo con Reid, concibe el cambio curricular como un cambio sociocultural profundo en tanto implica un cambio en la vida institucional -propósitos de la institución, medios y recursos disponibles, estructura organizativa, entre otros-, distinto a un mero cambio de una asignatura por otra. Por este razón, uno de los aportes fundamentales para quienes se embarcan en procesos de cambio curricular es el de alertar, en primer lugar, qué tipo de cambio se pretende realizar. Propone una serie de cuestiones a tener en cuenta como la relación entre el grado y el posgrado, qué graduado se pretende formar, qué idea se tiene del modo como aprenden los estudiantes. Advierte también sobre la existencia de diferentes respuestas a cada una de estas cuestiones motivo por el cual es preciso considerar cómo se van a negociar, cómo se van a administrar los conflictos acerca de las diferentes visiones, consustanciales a la vida democrática de las instituciones universitarias.

Del mismo modo A.C. analiza dos problemas fundamentales como son el de la secuencia de los contenidos y el de la relación que debe establecerse entre las asignaturas, cuestiones poco trabajadas en el campo de la teoría y menos aún pensadas como alternativas para ser llevadas a la práctica. En el primer

caso señala el currículo que responde a una programación lineal, el currículo concéntrico y el currículo en espiral. En el segundo sintetiza las posibilidades de diálogo entre asignaturas que van de una menor a una mayor relación: correlación, concentración y globalización. En este sentido, es otra mirada que contribuye a las cuestiones referidas a los contenidos, su organización y secuencia ya abordados en otros textos.

Aquí quiero retomar un artículo con una particular relevancia en la actualidad dado el papel que ha cobrado la evaluación como política pública para orientar los cambios en el campo de la educación, en general, y del curriculum, en particular. La definición de criterios y estándares condicionan las decisiones en diferentes aspectos de la realidad educativa y, particularmente, en el curriculum, la enseñanza y los resultados del aprendizaje. En un artículo *Estándares, evaluación y currículo*, A.C. analiza el origen histórico de la utilización de estándares así como sus diversos significados dado que no se trata de un concepto unívoco, razón por la cual es necesario “conocer su contexto de uso para comprender cuál es el alcance que se le asigna en términos pedagógicos en cada caso particular”. (Camilloni, 2009: 58) Por un lado, refiere a la utilización de estándares de evaluación o estandarización de la evaluación; por el otro, a la utilización de estándares como estructura conceptual con vistas al establecimiento de la uniformidad total o parcial de los currículos. Así, señala que “el currículo por estándares en sus diversas concreciones, encuentra su

justificación en la capacidad, que le es propia, de brindar condiciones que facilitan el logro de la uniformidad y la comparabilidad de la formación que pueden obtener los alumnos. Una consecuencia de la eficiencia buscada es la garantía de que la formación de acuerdo con estándares permite sostener la sustituibilidad de las personas así formadas.” (Camilloni, 2009: 66) Los estándares pueden operar como orientaciones no obligatorias, recomendaciones direccionadas o pautas obligatorias y pueden estar formulados de manera más o menos específica. En todos los casos se requiere su interpretación en diferentes niveles con el propósito de diseñar programaciones de enseñanza y de evaluación, válidas y factibles de ser implementadas. Este texto cobra significación en nuestro país donde, en el marco del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, el cual establece que las carreras universitarias cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, acreditación que ha de realizarse sobre la base de criterios y estándares que establezca el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo de Universidades⁽⁶⁾. Y para complementar esta mirada la exposición *El curriculum universitaria entre la flexibilización y la estandarización* en el marco del Congreso de Docencia Universitaria (2013) problematiza y analiza críticamente la utilización de estándares planteando

que se trata de una intromisión en la vida universitaria al uniformar los procesos formativos.

Reflexiones finales

El recorrido del pensamiento de A.C. en temas nodales del campo de la didáctica permite corroborar el planteo inicial. El conjunto de las miradas desarrollado delimita un campo de problemas a partir de los cuales es posible comprender la significación de la disciplina en la formación docente para fundamentar y diseñar las prácticas de enseñanza y los procesos de elaboración curricular así como para generar líneas de investigación que contribuyan a profundizar los conocimientos que sustenten cambios en dichas prácticas, fundamentalmente de aquellas sustentadas en un modelo tradicional o en una racionalidad tecnológica.

Con respecto a la primera cuestión analizada, el campo de la didáctica, ha ayudado a especificar las dificultades para delimitar su objeto de estudio lo cual es fundamental para definir su inserción curricular en la formación de profesores. En este sentido, ha colaborado en el establecimiento de sus límites, sus interrelaciones con otras disciplinas, su alcance, incorporando como un rasgo central su compromiso con la práctica, dimensión ineludible para hablar de didáctica.

Con relación a uno de los objetos de la didáctica, el curriculum, los aportes para pensar los diseños y desarrollos curriculares en la universidad constituyen un soporte fundamental en los diferentes campos disciplinares vinculados con la

enseñanza de una profesión y en sus articulaciones con formaciones menores o con la formación en el posgrado. Los fundamentos y orientaciones propuestos abarcan un conjunto de problemáticas actuales que, en diálogo con las culturas de las disciplinas y de las profesiones y con el futuro campo laboral de los graduados, configuran una caja de herramientas para pensar los currículos como hipótesis

factibles de concretarse en la práctica.

Como colofón solo expresar que seguramente han quedado materiales e ideas sin haber sido tratados aquí. No obstante, los expuestos poseen un valor fundamental para su inclusión en la formación inicial o el desarrollo profesional continuo de docentes así como para desarrollar prácticas de asesoramiento.

Notas

(1) Sonia Marcela Araujo. Licencia y Profesora en Ciencias de la Educación. Diploma Superior y Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular del área Didáctica del Departamento de Educación e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E mail: saraujo@fch.unicen.edu.ar

(2) El concepto de “segunda disciplinarización” en el campo de las ciencias de la educación alude al hecho de que las disciplinas o matrices disciplinares se edifican sobre un conjunto de saberes previos en torno a ámbitos disciplinares o profesionales previamente constituidos, en respuesta a determinadas nuevas demandas socioprofesionales o político administrativas. La primera disciplinarización hace referencia a las disciplinas originarias como la sociología, la historia, la sociología, la administración, entre otras. (Bolívar Botía, 2008).

(3) Con relación a los vínculos con la psicología puede consultarse el debate en torno a la relación entre el constructivismo y la didáctica y la necesaria prudencia a la hora de pensar la enseñanza a partir de estas relaciones. (Camilloni, 1998)

(4) Las ideas iniciales de este apartado han sido desarrolladas previamente en Araujo, S. Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del curriculum. Tandil, UNICEN, 2013.

(5) En el texto “Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica” (2016) A.C. sostiene que Comenio “fue uno de los autores que contribuyeron de manera señaladamente reconocida a la sistematización y generación de ideas pedagógicas y didácticas”, lo cual es indiscutible si se considera su obra la Didáctica Magna. En este mismo texto, cuando analiza el clima cultural de la época y siguiendo a algunos historiadores del humanismo del Siglo XVI, sostiene que fueron Alsted (1588-1638) y Comenio quienes transformaron la palabra “dialéctica” en “didáctica”. No obstante, la denominación de la disciplina se adjudica a una obra anterior, de 1612, de Wolfgang Ratke y a su empleo por los discípulos de este. De acuerdo con Alsted en su Enciclopedia (1626) el término “didáctica” reemplazaba el estrecho significado del vocablo “método” de la tradición escolástica y procuraba superar el conflicto entre método y lógica. Así, en su Enciclopedia incorporó una didáctica a la que definió de la siguiente manera: “La didáctica no es más que el método de estudio, y es igualmente necesaria a todos los que estudian, así como al navegante le es necesaria la carta náutica, al arquitecto la escuadra y el compás, y al

caminante la piedra millar". (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1964: 201, en W. de Camilloni, 2016: 44; Araujo, 2006: 23).

(6)Según datos incluidos en la edición 2018 de posgrados acreditados por la agencia nacional de evaluación y acreditación en Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, hasta el año 2018 ha evaluado 8,687 trámites correspondientes a 5.278 carreras en funcionamiento y 3.409 carreras nuevas (antes denominados proyectos de carreras). En la actualidad cuenta con 3.168 carreras de las cuales 1.656 (52.6%) son especializaciones, 1.059 maestrías (33.4%) y 453 doctorados (14%).

(7)En el prólogo del libro se indica que "Para la Representación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en Argentina, es un honor haber contribuido al proceso iniciado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, para buscar una situación curricular más adecuada a su circunstancia y contexto actual y proyectado". (2001: 9)

(8)Específicamente, el artículo 43 establece: "Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades: b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Bibliografía

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Buenos Aires.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2008) *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.

CAMILLONI, A. (1995). "Relación entre didáctica y contenidos", en: Revista Novedades educativas. Buenos Aires: Noveduc. N° 51, Marzo.

CAMILLONI, A. (1996). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En: Corrientes didácticas contemporáneas. CAMILLONI y otras. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A. (1998) "Constructivismo y educación". En: Debates constructivistas. Baquero, r., Camilloni, a., Carretero, m., Castorina, j., Lenzi, a., Litwin, e. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.

CAMILLONI, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular". En: Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, OPS/OMS.. Buenos Aires: UBA.

CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A. R. W. de (2009). Estándares, evaluación y currículo. [En línea] Archivos de

- Ciencias de la Educación (4a. época), 3 (3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf
- CAMILLONI, A. "De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el curriculum universitario. Problemáticas académicas y organizativas". En Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario. STUBRIN, A. y DIAZ, N. (comp.). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- CAMILLONI, A. (2013). El curriculum universitario entre la flexibilización y la estandarización. Congreso de Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Publicado el 19 de octubre de 2013. Congreso de Docencia Universitaria. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vpoEeMmEFzk>
- CAMILLONI, A. (2015). La formación básica en el curriculum universitario. Conferencia en el marco del ciclo de actividades con motivo del 30º aniversario de la creación del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) dentro del Programa La UBA para el Siglo XXI. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=t2eUvouqPak>
- CAMILLONI, A. (2016). "Tendencias y formatos en el currículum universitario" en: Revista Itinerarios educativos, N° 9.
- CAMILLONI, A. (2017). Entrevista a Alicia Camilloni. Conversaciones en La Nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2046951-alicia-camilloni-para-que-haya-aprendizaje-tiene-que-intervenir-la-memoria>
- CONTRERAS DOMINGO, J. D. (1994). Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. 2da. Edición, Madrid: Akal.
- CONEAU (2018). Posgrados acreditados de la República Argentina. República Argentina.
- DE ALBA, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990) *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: IDEAS/REI/AIQUE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). "Introducción". En: Didáctica Magna. COMENIUS. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. "El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: Comprender y transformar la enseñanza. GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Madrid: Morata.
- GOERGEN, P. (2001) "Formação superior: entre o mercado e a cidadania". En: Monteiro de Aguiar Pereira, Elisabete (organizadora). Universidade e currículo. Perspectivas de educação geral. Campinas: Editora Mercado de Letras
- HAMILTON, D. (1991). Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum" en: Revista de Educación, N° 295, mayo-agosto.
- JACKSON, Ph. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KEMMIS, S. (1988). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. República Argentina. LEY DE EDUCACION SUPERIOR Ley N° 24.521/1995.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid Morata.