

Presencias y ausencias en la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán

Carolina Abdala (1), Déborah Saientz (2), María Eugenia Barros (3)

Resumen

Este artículo se propone reflexionar acerca de los enfoques y perspectivas que sostienen la enseñanza de la Didáctica General en los profesorado de la Universidad Nacional de Tucumán, indagando particularmente acerca de la influencia o los aportes de Alicia Camilloni en las propuestas de formación de esos espacios. Para ello, se intentará dar cuenta de la inclusión de su perspectiva y/o preocupaciones en el estudio de la didáctica, prestando especial atención a sus aportes en cuanto a la conformación del campo disciplinar. Para esta aproximación, hemos seleccionado algunos textos de Camilloni, identificando en ellos un conjunto de conceptos nucleares, que se han mantenido como temas recurrentes a lo largo de los años, incluso cuando se fueron complejizando en el desarrollo de su obra, tal como ocurre con la relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

Summary

This paper proposes to reflect upon the different approaches and perspectives that support the teaching of General Didactics in the teacher training programs of the National University of Tucumán, by examining in particular the influence or contributions of Alicia Camilloni in their education proposals. For this purpose, we will attempt to give an account of the inclusion of her perspective and/or concerns in the study of didactics, with special attention to her contributions regarding the establishment of the disciplinary field. To carry out this approach, we have selected some texts by Camilloni, identifying in them a set of key notions, which are recurrent topics throughout the years, even when they have become more complex in the development of her work, just as in the relationship between General Didactics and Specific Didactics. Those texts are, first, one that we consider

Esos textos son, en primer lugar uno que consideraremos como señero, por el efecto que ha tenido para la disciplina en Argentina, publicado en *Corrientes Didácticas contemporáneas* en 1996, en segundo lugar, el libro *el Saber didáctico del año 2007* en el cual es autora de varios capítulos y finalmente un artículo titulado “Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general”, que se incluye en un libro compilado por Civarolo y Lizarriturri en el año 2014, acerca de las relaciones entre la Didáctica general y las didácticas específicas en el nivel superior.

Palabras claves: Didáctica General; profesorado universitarios; Universidad Nacional de Tucumán

leading, because of the effect that has had for the discipline in Argentina, published in *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (Contemporary Tendencies in Didactics) in 1996. Second, the book *Saber didáctico* (Didactic knowledge), published in 2007, in which Camilloni is the author of several chapters. Finally, an article titled “Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general” (Area didactics and general didactics. The complex relationships of the specific and the general), that is included in a compilation made by Civarolo and Lizarriturri in 2014, about the relationships between General didactics and the specific didactics in higher education.

Key Words: General Didactics; Higher education teacher training; The National University of Tucumán

Fecha de Recepción: 10/04/2018 Primera Evaluación: 25/04/2018 Segunda Evaluación: 01/06/2018 Fecha de Aceptación: 15/07/2018

¿Es todavía hoy necesaria la justificación de la inclusión de la didáctica en la formación de profesores? Si respondemos este interrogante señalando que la didáctica ha ganado su espacio allí, y que no es necesario una búsqueda de argumentos para justificar su enseñanza, entonces podemos preguntarnos: ¿da lo mismo su enseñanza a partir de cualquier enfoque? Podríamos, todavía profundizar este cuestionamiento y preguntarnos, ¿se encuentran enfoques claramente definidos en los programas de didáctica de profesorado? o ¿hay más bien un listado de temas a lo largo de cuyo recorrido es difícil encontrar la perspectiva predominante del profesor que enseña esta materia/disciplina?

El desarrollo de este trabajo recorrerá un camino en cierta medida guiado por el intento de dar respuesta a estas preguntas iniciales. Junto con ello, nos interesa indagar la presencia de los aportes de Alicia Camilloni en la enseñanza de la didáctica general en los profesorado de la Universidad Nacional de Tucumán. Ello, a través de dar cuenta de la inclusión de trabajos de la autora o de su perspectiva/preocupaciones en el estudio de la didáctica. Para esta aproximación, hemos seleccionado algunos textos de Camilloni, identificando en ellos un conjunto de conceptos o preocupaciones nucleares, tratando de constatar si se han mantenido como temas importantes para la didáctica a lo largo de los años.

Esos textos son, en primer lugar uno que consideraremos como señero, por el efecto que ha tenido para la disciplina en Argentina, publicado en Corrientes

Didácticas contemporáneas en 1996, en segundo lugar, el libro *el Saber didáctico* del año 2007 en el cual es autora de varios capítulos y finalmente un artículo titulado “Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general”, que se incluye en un libro compilado por Civarolo y Lizarrituri en el año 2014, acerca de las relaciones entre la Didáctica general y las didácticas específicas en el nivel superior.⁽⁴⁾

La didáctica como disciplina y como materia de enseñanza

En el campo de las ciencias sociales y en particular de las ciencias de la educación, la didáctica ha ganado su espacio. No sin disputas, como lo planteaba Camilloni (1996) en su artículo sobre las herencias y los legados, pero en un proceso en el que fue siendo cada vez más clara la definición de su objeto y por lo tanto de sus preocupaciones.

Sin pretender la delimitación de fronteras definidas que demarquen y separen, sino más bien el delineado de fronteras difusas, permeables, que permitan el pasaje, las confluencias, en el sentido propuesto por Barbosa Moreira (1999), consideramos que es necesario tener claridad sobre cuáles son los temas de los que se ocupa la didáctica y para cuyo abordaje requiere del auxilio de otras disciplinas.

Comencemos por reconocer los alcances de una disciplina científica. Camilloni (2010) considera que

Una disciplina suele ser definida como un campo de conocimiento sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento y de justificación, e incluso de aplicación, y con un tipo de discurso que también le es propio. (pág. 59)

Para la autora, la didáctica como campo de estudio, da cuenta de esas características. También Contreras Domingo, en su ya clásico libro *Enseñanza, curriculum y profesorado*, publicado en España en 1990, a lo largo del recorrido realizado para responder a la pregunta acerca de ¿Qué es la didáctica?, reconocía su carácter científico y la consideraba como la ciencia de la enseñanza y por ello, una disciplina comprometida moralmente con la intervención educativa y por ende con la adopción de una postura crítica para el desarrollo de su cometido lo que supone la adopción de una posición de valor para el análisis y de un compromiso con la praxis para la realización de esos ideales.

En la concepción de este autor acerca de la didáctica, su compromiso político es innegable: “la didáctica debe mirar tanto al interés por la emancipación individual de los educandos, en la práctica educativa concreta, como al interés por la justicia social y la emancipación colectiva” (Contreras Domingo, 1990: 48)

Señala una discípula de Camilloni, Estela Cols (2007) que desde sus inicios la didáctica se distinguió por su interés en la enseñanza, un objeto histórico cambiante. Así, desde aquella pretensión

comeniana de “encontrar un artificio universal para enseñar todo a todos”, la disciplina ha ido reformulando sus preocupaciones y su contenido, en parte por la institucionalización de la enseñanza en grandes sistemas escolares, y también por la incorporación de aportes de otros campos teóricos (sociología, psicología, filosofía, antropología, lingüística, sociolingüística).

En el escenario de la didáctica conviven hoy múltiples líneas de producción teórica. El desafío que enfrentan los didactas es el de alcanzar mejores comprensiones acerca de la enseñanza afianzando los lazos con la práctica (Cols, 2007). Bolívar (2008) y Díaz Barriga (2009) coinciden en afirmar que nuestra escuela actual no cumple con la utopía de la escuela moderna que avizoraba Comenio. Para el didacta mejicano, ello sucede porque no imparte una enseñanza universal ni tampoco dota al sujeto de la capacidad de argumentar sobre su razón. En este sentido, señala, es necesario que la escuela recupere el proyecto de su constitución en la modernidad.

Entonces... ¿Cuál es la especificidad de la didáctica general? ¿Existen espacios de análisis para la generalidad independientemente de un contenido específico? Steiman y otras (2006) responde afirmativamente este interrogante, al señalar que la didáctica general problematiza cuestiones como la formación docente, las epistemologías docentes, el análisis de las buenas prácticas de enseñanza; el trabajo en torno al curriculum, la reflexión acerca de las propias prácticas, la evaluación de la enseñan-

za, la complejidad de la enseñanza y su multicondicionalidad, el estudio sobre la tríada didáctica.

Estas respuestas de Steiman al interrogante planteado, bien podrían transformarse en un listado de tópicos de los que se ocupa la didáctica general, constituyendo su campo. Poblando los currículos universitarios de los diferentes profesorado en las especificaciones correspondientes.

Camillioni en 1996 también listaba una serie de temas - objeto propios de la Didáctica incluyendo en ellos, los estudios acerca del pensamiento del profesor y los trabajos sobre teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación o planificación, las problemáticas derivadas de la evaluación de los aprendizajes, y en todos los casos: "la relación entre teoría y acción pedagógica, y entre explicación y prescripción didáctica" (Camillioni, 1996: 27).

Algunos de estos temas se encuentran en los programas de Didáctica General de los planes de estudio de formación docente en la Universidad Nacional de Tucumán, que se presentan en este trabajo. Perspectivas epistemológicas en relación a la Didáctica, conceptualizaciones acerca de la enseñanza, dinámicas de la clase o el grupo clase, los sujetos del aprendizaje, reflexiones acerca del currículum y los componentes didácticos en términos de finalidades, contenidos, estrategias o metodología y evaluación, son algunas de las cuestiones que apa-

recen en los mencionados programas y que se analizarán posteriormente.

Frente a ello, cabe recuperar el pensamiento de Alicia Camilloni (2007) que ante la pregunta ¿Por qué y para qué la Didáctica?, expresa que entre otras razones, porque siempre se puede enseñar mejor, porque hay que revisar siempre los currículos, seleccionar y usar bien estrategias de enseñanza, crear nuevas maneras de enseñar y evaluar, porque tenemos el compromiso de que los alumnos construyan saberes indispensables para su vida, etc.

Con las razones vertidas hasta aquí se puede explicar, o más bien justificar, la necesaria presencia de la Didáctica General en los planes de estudios de formación docente, afirmando además que la materia constituye la primera instancia que vincula a los estudiantes con el abordaje teórico práctico de los problemas de la enseñanza en las instituciones educativas actuales.

Los programas de didáctica general de la Universidad Nacional de Tucumán

Las Facultades que forman profesores en la Universidad Nacional de Tucumán son Educación Física, Ciencias Naturales, Artes y Filosofía y Letras. En esta última institución, hay dos cátedras que tienen a su cargo la enseñanza de la didáctica general. Una es la que atiende estudiantes de Ciencias de la Educación y la otra a estudiantes de todos los demás profesorado que ofrece la Facultad (Inglés, Francés, Geografía, Letras, Filosofía, Historia, Matemática,

Artes Plásticas, Química, Física y Ciencias Económicas). Salvo para el caso de Ciencias de la Educación, en los otros profesorados la secuencia en los planes estudios es, primero didáctica general y luego didáctica específica de la disciplina. Esta última puede constituir junto con Residencia o Práctica una sola materia, como en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras y Teatro, o constituirse como materias separadas, que es la situación de Ciencias Biológicas. En todos los casos, la Didáctica general (o con el nombre que adopte en el plan de estudios) es una materia anual.

Como ya se mencionó, en este artículo se intenta poner en relación los programas de Didáctica General de estas carreras, prestando especial atención a tres componentes de la programación: Fundamentación, Contenidos y Bibliografía, para analizar las presencias y ausencias de los aportes de Camilloni en los Programas.

En relación a la **Fundamentación**, los programas de la Facultad de Educación Física, Artes y el Programa de los Profesorados de Filosofía y Letras, contienen el componente, mientras que el de Ciencias Biológicas y el de Ciencias de la Educación no lo tienen. En este último caso se habla de “presentación”, sin hacer referencias explícitas respecto al enfoque de la materia. En el caso de Ciencias Naturales, también se habla de presentación: allí se enuncian las finalidades sobre la enseñanza de la didáctica, referidas a las posibilidades de que los estudiantes “puedan construir criterios

didácticos superadores, fundamentados en marcos teóricos actuales y orientados hacia intervenciones comprometidas éticamente”. En los otros programas, en la Fundamentación se sostiene la necesidad de abordar la enseñanza de la didáctica en sus dimensiones explicativa y normativa, como una herramienta que permite la comprensión de las problemáticas de la enseñanza para intervenir en las mismas.

Veamos algunos planteos formulados en este apartado en los distintos programas analizados. Corresponde aclarar que los párrafos que se incluyen durante todo el análisis, son citas textuales de cada uno de los Programas mencionados.

En el Programa del Profesorado de Educación Física se menciona

La didáctica se ocupa de las prácticas de enseñanza. Actualmente, esta práctica social e históricamente construida presenta gran complejidad que obliga a múltiples abordajes caracterizados por la pluralidad y diversidad. Esto da cuenta de la evolución de la didáctica desde su carácter prescriptivo y normativo a una mirada interpretativa-comprensiva.

Como disciplina teórica la didáctica estudia las prácticas de la enseñanza, e intenta describirlas, explicarlas y fundamentarlas.

En el Profesorado en Teatro:

La reflexión teórica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje,

situadas en contextos sociohistóricos determinados resulta de vital importancia en la formación de los futuros profesores, tanto desde una mirada instrumental como desde una mirada crítica y reflexiva en relación a las decisiones que deberán tomar diariamente en sus futuros espacios laborales. En esta materia, los estudiantes tendrán la posibilidad de analizar las prácticas de enseñanza en general, desde los estudios vinculados a la Didáctica, el Currículum y el Análisis institucional, entre otros aportes, para que los futuros docentes se aproximen a la complejidad de la tarea que deberán asumir en el futuro.

En el de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras

Consideramos a la didáctica como “la teoría acerca de las prácticas de enseñanza, significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996). Se trata de una disciplina tanto teórica como práctica; una disciplina de acción, en la que se articulan dimensiones descriptivas, normativas y propositivas. Por ello, debe proporcionar a los estudiantes los elementos teóricos y prácticos que le permitan no sólo describir e interpretar la realidad del aula, sino intervenir en ella. Como lo señala Davini (1996) la didáctica se concreta en el terreno de la acción escolar; es una disciplina que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza (Camilloni, 2007)

En este apartado de Fundamentación, este programa de los profesorado de la FFyL, señala además un conjunto de principios que atraviesan el tratamiento

de los contenidos: la articulación teoría-práctica, el papel de la práctica y el valor de la experiencia, la contribución de la materia a la formación de la ciudadanía crítica y la vinculación con las didácticas específicas.

Por otra parte, en los dos programas en los cuales no hay una fundamentación, en la Presentación se explicita. En el caso del Profesorado en Ciencias Biológicas:

Didáctica General es una asignatura que corresponde al tercer año del Profesorado en Ciencias Biológicas. Este espacio curricular tiene como finalidad acercar a los alumnos a la comprensión de terminología básica, específica y propia de la Didáctica General, así como a conceptos referidos a los componentes didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje; de modo que sean capaces de reflexionar con rigor científico sobre los mismos y orientar racionalmente su futura práctica docente. Para ello se orienta a los alumnos en la lectura de textos especializados que los ayuden a comprender y analizar las prácticas docentes, para que, de esa manera, puedan construir criterios didácticos superadores, fundamentados en marcos teóricos actuales y orientados hacia intervenciones comprometidas éticamente.

Finalmente, en el de Ciencias de la Educación, se expresa que

Didáctica General es una asignatura de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación, común al profesorado y a la licenciatura. Su

contribución a la formación del perfil del egresado consiste, básicamente, en aportar fundamentos sistemáticos sobre la enseñanza que son puestos en juego, mediante procesos reflexivos y comprensivos, con los conocimientos empíricos que los estudiantes poseen y con diversos contextos institucionalizados de enseñanza. Desde la Cátedra pretendemos, así, que éstos puedan manejar y problematizar teorías, meta-teorías, técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación, evidenciando habilidad para pensar por sí mismos, elaborar juicios reflexivos respecto a la enseñanza y construir criterios transformadores de acciones prácticas; en otras palabras, que comprendan y puedan usar en la práctica los conocimientos adquiridos (Perkins, 1999).

Asimismo, y en virtud de la complejidad que supone para los alumnos el abordaje comprensivo de fuentes bibliográficas de la disciplina, conjuntamente con la enseñanza de los contenidos, implementamos procesos de alfabetización académica en Didáctica General. Orientamos a los estudiantes en la lectura de textos especializados, estimulamos la producción escrita en niveles de complejidad creciente y la apropiación progresiva de lenguaje técnico (Carlino, 2006)

En este último programa, también se explicitan en este apartado cuestiones referidas a principios de procedimiento de la materia y la concepción de evaluación sostenida por la Cátedra.

En síntesis, en los tres primeros programas, las influencias de Camilloni en las preocupaciones epistemológicas son

evidentes. No sucede lo mismo con el caso del Profesorado en Ciencias Biológicas, que considera que el aprendizaje de la didáctica tiene que ver con adquirir una terminología específica, y en donde incluso todavía se continúa usando el concepto de “proceso de enseñanza-aprendizaje”, como si fuera uno solo. Cuestión sobre la que ya la literatura didáctica ha dicho bastante, por lo que no consideramos necesario ahondar acá.

En el caso de Ciencias de la Educación, si bien no hay referencias explícitas a las cuestiones epistemológicas, podemos inferir que se sigue el enfoque basado en la enseñanza para la comprensión, por la cita de Perkins, aunque no contamos con más información al respecto.

En cuanto a los **Contenidos**, en los cinco programas analizados, la primera Unidad o eje temático se refiere a perspectivas epistemológicas en relación a la Didáctica y su relación con la enseñanza como objeto de estudio. En algunos de ellos, se abordan también las relaciones del saber didáctico con los paradigmas de investigación en las ciencias sociales, o los enfoques de la enseñanza. En otros casos se mencionan elementos del devenir histórico de la Didáctica, y también se plantea la relación entre la Didáctica General y las Didácticas específicas.

Como elemento en común en los programas, se observa también el posterior abordaje de la enseñanza en su relación con la escuela, y las dinámicas de la clase o el grupo clase, teniendo en cuenta

en uno de los casos un mayor énfasis en los sujetos del aprendizaje.

Podemos mencionar también que el trayecto de formación en estos programas se completa con reflexiones acerca del curriculum y los componentes didácticos en términos de finalidades, contenidos, estrategias o metodología y evaluación.

Veamos en los contenidos de los programas en qué lugar y cómo aparece lo epistemológico:

En el programa del Profesorado en Teatro, se enuncia así:

Eje Temático 1: La Didáctica: Definición. Problemática. Aspectos Epistemológicos.

Reflexión Teórico – práctica.- Intervención y compromiso ético. Dimensiones de la Didáctica. Objeto de estudio: Complejidad epistemológica y construcción disciplinar. Corrientes contemporáneas de la Didáctica: Campo y temas de debate. Las corrientes críticas en la Didáctica. La Didáctica general y las Didácticas específicas: diferenciación y relación.

Eje Temático 2: El Acto Didáctico: Recorte y perspectivas para su análisis.

El Acto didáctico: Dimensiones y Niveles de análisis. El Aprendizaje escolar: Condiciones. Aportes de las teorías psicológicas. La Enseñanza: diferentes perspectivas y concepciones. La enseñanza como sistema-proceso de comunicación: Elementos, Niveles y Dimensiones Formales- Negociación de significados. La interacción didáctica: momentos y procesos.

En el caso del Programa del Profesorado en Educación Física se lee:

Unidad N° 1: “La didáctica como disciplina que estudia las prácticas de la enseñanza”

La didáctica como disciplina teórica: origen y constitución. La didáctica tecnicista y la didáctica fundamentada crítica. Modelos didácticos.

Vinculaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas.

Paradigmas de investigación en el ámbito de la didáctica.

La enseñanza como objeto de conocimiento de la Didáctica, concepto. Relación entre enseñanza y aprendizaje. Filosofías de la enseñanza: la enseñanza como una actividad técnica y la enseñanza como actividad artística y política.

El Programa de los Profesorados en FFyL lo plantea así:

1. Enseñanza y Didáctica

Enseñanza y educación, enseñanza y aprendizaje. La enseñanza como práctica compleja orientada al logro de finalidades educativas; enfoques y estilos de enseñanza. Condiciones institucionales de la enseñanza. La buena enseñanza. Pasión por enseñar. La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. La Didáctica como campo disciplinario, particularidades de la(s) teoría(s) didáctica(s). Sus relaciones con las didácticas específicas.

Mientras que en el Programa del Profesorado en Ciencias Biológicas, encontramos:

Unidad N° 1: “Hacia una Definición de Didáctica como Teoría de la Enseñanza”.

La Didáctica: su objeto de estudio y sus características como disciplina. Ámbitos de Intervención y Finalidades de la Didáctica.

Transcurrir histórico de la Didáctica: antecedentes históricos.

Didáctica General, Didácticas Específicas: Relaciones entre ambas.

Las Perspectivas de la Didáctica: Didáctica Ordinaria, Didáctica Pseudoerudita, Didáctica Erudita y la Didáctica como Disciplina Teórica.

Finalmente, en el Programa de Ciencias de la Educación, se observa:

Unidad I. La Enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica

¿A qué llamamos enseñanza? La enseñanza como práctica social cotidiana y como práctica institucionalizada.

Enseñanza y escuela, perspectiva histórica. Didáctica Magna. Concepto moderno de la infancia y alianza familia-escuela. Utopías de la modernidad y dispositivos originales.

Derrumbe de la pedagogía utópica y del concepto moderno de infancia.

La ruptura del monopolio del saber escolar.

Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales.

Unidad II. La Didáctica como disciplina y sus perspectivas epistemológicas.

La didáctica como disciplina sistemática que se centra en el estudio de

la enseñanza. Perspectiva histórico-social. Características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa.

Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Incidencias en la configuración de las prácticas de enseñanza.

Formas de producción del conocimiento didáctico: metodologías de investigación, su relación con perspectivas epistemológicas y con las prácticas de enseñanza.

Como puede observarse, entre la unidad 1 y la 2, en todos los casos se trabaja la problemática epistemológica de la disciplina y las características de su objeto de estudio. Es el programa de Ciencias de la Educación el que más desarrollo da a estos temas epistemológicos, destinando 2 unidades de las 4 que tiene el programa. Ello puede justificarse en virtud de que es parte de los conocimientos que un pedagogo necesita dominar para luego a su vez poder enseñarlos en las carreras de formación docente.

Respecto a los contenidos sobre currículum, en algunos casos se observa la necesidad de algunas definiciones teóricas, que incluye un recorrido histórico de la evolución del campo curricular y sus relaciones con el campo de la Didáctica. Con ello, se vuelve a plantear de algún modo cierta preocupación epistemológica respecto al campo de la Didáctica. También se enuncian diferentes enfoques, aunque pareciera que en todos los casos prima una concepción que tiende más a una perspectiva reflexiva y crítica,

siendo esto más evidente en algunos programas como el de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras, al incluir cuestiones como la justicia curricular, y las respuestas desde el currículum crítico, tal como se observa en el siguiente detalle del mencionado programa:

El campo curricular

El currículum: entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar. De las representaciones a la acción; currículum: escrito, oculto (implícito), nulo y real. ¿Intervenciones curriculares inadecuadas o justicia curricular? Respuestas desde el currículum crítico. Instancias y procesos curriculares. El recorrido desde el nivel de política educativa, al nivel de los diseños. La formulación técnica: diseños curriculares, planes de estudios, programas de materias. Los proyectos de aula y la planificación didáctica como hipótesis del profesor. Condicionantes y componentes para su formulación.

En el caso del Programa del Profesorado en Educación Física, se plantea así:

Unidad N° 2: “La cuestión curricular”

Origen y evolución histórica del término curriculum. Polarización temática.

¿Qué se entiende por curriculum?. La noción de Alicia de Alba.

Las expresiones del curriculum. Su presencia en el campo de la Educación Física.

Niveles de concreción del currículum: Nacional, Jurisdiccional, Institucional y de Aula. Caracterización e interrelaciones.

La clase. Dimensiones.

En relación al Programa del Profesorado de Ciencias Biológicas, los contenidos referidos al currículum se incluyen en una misma unidad donde se abordan conceptualizaciones acerca de la enseñanza, tomándose la “relación entre didáctica y currículum” como un contenido que parece ser articulador entre los campos.

Unidad N° 2: “La Enseñanza como Práctica Social”.

La enseñanza: como práctica social y como práctica institucionalizada. Modelos de enseñanza –aprendizaje: Modelo Clásico –Tradicional, Modelos Sistémicos –Tecnológicos. Hacia un modelo de enseñanza crítico-reflexivo. El Acto Pedagógico. Relación entre didáctica y Currículum. Currículum: Concepto. Evolución Histórica.

Modelos de Currículum: Centralizado y Descentralizado. Perspectiva de Análisis del Currículum (nulo-escrito- real)

Niveles de Concreción del Currículum.

En el caso del Profesorado en Teatro, se aborda el currículum de la siguiente manera:

Eje Temático 4: EL CURRÍCULO: Teorías y prácticas

Definiciones – Teorías y/o enfoques curriculares. Problemáticas. Modelos de acción. La toma de decisiones: niveles de concreción o de especificación. El carácter prescriptivo del currículum: condiciones y alcance. Relación intención- realidad: lo explícito y lo oculto como planos de significados.

Finalmente en el Programa de Ciencias de la Educación solo se incluye el tema: “las relaciones entre didáctica y curriculum”. Ello puede explicarse porque en el plan de estudios de la carrera los alumnos cuentan con una materia específica para el abordaje de la problemática curricular.

Podemos mencionar también que en todos los programas se dedica una unidad completa a los procesos de planificación, planeamiento y/o programación, presentando detalladamente sus componentes (en algunos casos se enuncian como didácticos y en otros como curriculares): finalidades, contenidos, metodología y evaluación. En dos casos aparece también el concepto de transposición didáctica en relación a estos contenidos, en esas unidades.

Al respecto vale la pena citar a Edith Litwin (2016) que plantea que hubo tres corrientes teóricas que se fueron desarrollando en el ámbito de la didáctica.

En primer lugar, la que enmarcada en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos, y teorías del aprendizaje), pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, la que, a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis del valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla una corriente

teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones, y la conformación de una sabiduría práctica. (Litwin, 2016: 23)

Pareciera que en términos de presencias y ausencias, estas últimas corrientes, sobre todo la tercera, no está suficientemente desarrollada en los programas de la UNT, que más parecen estar sostenidos en una agenda clásica en relación a la didáctica y a la formación docente.

En relación a la **Bibliografía**, en dos programas no se incluyen referencias de la autora, mientras que en los otros tres se incorporan El saber didáctico, Corrientes Didácticas Contemporáneas, y de AAVV, entre ellos Camilloni, La Evaluación de los aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo. Estas inclusiones en general se ubican en la unidad referida a las cuestiones epistemológicas, salvo el último mencionado. Luego no hay otras referencias a textos de la autora. Está claro que la influencia principal, entonces, se evidencia en los aportes epistemológicos referidos a la constitución de la disciplina como tal.

La preocupación de Camilloni en relación a la constitución del campo de la Didáctica

De los programas analizados, vale la pena mencionar que el aporte de Camilloni se evidencia más en las unidades en las que se aborda la definición del campo

de la Didáctica en relación a la enseñanza como su objeto. Esto no es casual ya que recorriendo los múltiples escritos de Camilloni, resulta claro que en ellos aborda siempre, de manera central o periférica las cuestiones relativas a la constitución epistemológica de la didáctica o a los procesos permanentes de su constitución disciplinar, en búsqueda de su identidad. Y en este devenir, siempre pensó al campo, sus fronteras y límites como abiertos, porosos, flexibles, inclusivos, relacionales. La autora concibe una didáctica siempre dispuesta a reconocer y recibir los aportes de otros campos disciplinares desde una perspectiva interdisciplinaria. En este sentido, agradecida de las “herencias” recibidas para resignificarlas desde su especificidad. Pero también a la vez, culposa y “deudora” porque se interroga acerca de cuáles son los aportes o legados que realiza a las otras disciplinas o campos (Camilloni, 1996).

Cuando nos habla de cómo el debate entre herencias y deudas se inscribe en el marco de las relaciones entre la didáctica y otras disciplinas, abona la idea de la identificación de algunas teorías o corrientes con sus autores, con nombres propios (Camilloni 1996). En esta consideración nos asentamos para sostener que posiblemente este sea uno de sus aportes-legados más significativos, desde nuestra perspectiva: la justificación de la presencia de la didáctica general en los planes de formación docente en los profesorado de la universidad y en los institutos superiores de formación docente, cada vez que se haga patente la cuestión epistemológica de la disciplina en planes

y programas. Entendiendo que esa línea de análisis e investigación continua en su obra, ha logrado identificarse con su nombre.

Claro que, estamos haciendo mención a un aporte que impacta de manera concreta en la definición de los planes de estudios de formación docente y en la enseñanza de la didáctica general, por lo tanto, se hace alusión de modo evidente al objeto de estudio de la disciplina y en ese plano, a una categoría fundamental, la intervención.

Continuando en el plano de las relaciones como característico del campo de la didáctica, podemos dar cuenta de otro de los aportes que la autora realiza a la praxis profesional e institucional. Los docentes, puestos en la tarea de pensar, planificar, organizar la asignatura didáctica, acuden de manera consciente o no a la autora. Cuando, por ejemplo debaten acerca de la inclusión o no de una unidad epistemológica en sus programas. Ya sea por la decisión de incluir estos contenidos en el currículum formal por su importancia y complejidad o en la decisión de omitirlos, formando parte del currículum nulo, por las mismas razones, su importancia y complejidad.

Otro aporte de Camilloni que se observa en los programas, es la cuestión de las relaciones entre la didáctica general y las específicas, aunque éste es un tópico estudiado y desarrollado por diversos autores de diversos orígenes disciplinares, en nuestro país y en otros (citamos por ejemplo a Feldman, 1999, Álvarez Méndez, 2001, Bolívar, 2008, Brovelli,

2011, Araujo, 2006, Steiman y otras, 2006, Souto, 2014, Lucarelli, 2014). También se constituyó en una recurrencia en la obra de Camilloni (2007, 2010, 2012, 2013, entre otras). Sus aportes emergieron en las dinámicas institucionales propuestas para establecer nexos entre las didácticas específicas y la general, en el campo de las prácticas profesionales y en las discusiones acerca de la convivencia entre ambas y en las que se plantearon para definir la identidad de la didáctica general. Así como en la tan analizada relación teoría - práctica.

En “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas”, un artículo publicado en el año 2012, plantea las relaciones entre las mismas en torno a los modelos referidos a las actividades de los estudiantes en relación al aprendizaje. Luego de analizar diversos modelos, la investigadora concluye que aunque los modelos fueron propuestos a partir de muy diversos campos de la didáctica general y de las didácticas de las disciplinas, lo que tienen en común es la intencionalidad de resolver la cuestión de qué es lo que debe hacer el alumno para lograr buenos aprendizajes.

Aunque se refieren a contenidos diferentes, todos los modelos y las propuestas tienen múltiples interrogantes en común y permiten constatar que el progreso del conocimiento didáctico requiere algo más que la adopción de perspectivas disciplinarias fragmentadas. Las didácticas necesitan apoyarse con más decisión y rigor conceptual en las teorías de la experiencia, de la

acción y de la actividad para poder entablar diálogos fructíferos entre ellas y entre la teoría y la práctica. (Camilloni, 2012: 30)

En el mencionado artículo, Camilloni insiste en “acentuar la necesidad imperiosa de superar los aislamientos teóricos y orientar a la didáctica hacia la construcción de marcos comunes de trabajo que faciliten un desarrollo progresivo y sostenido de la disciplina”. (Camilloni, 2012: 30) Sin dudas al respecto, podemos afirmar que este planteo de Camilloni en relación con las teorías de la experiencia, la acción y la actividad están ausentes de los temas abordados en los programas de didáctica general de la UNT.

Una mirada de la relación teoría-práctica en el escenario epistemológico

La relación teoría-práctica, a veces tan citada en la bibliografía pedagógica, cobra una especial nitidez en la obra y pensamiento de Camilloni cuando la liga a otros conceptos clave como por ejemplo, los de enseñanza e intervención. En su artículo sobre las herencias deudas y legados, nos ofrece una reflexión esclarecedora, poniéndonos en el ejercicio permanente de establecer relaciones entre categorías que serán nodales en todas sus obras. El escenario de análisis es la cuestión epistemológica de la didáctica, su estatuto de cientificidad, la ubicación de la misma en la clasificación de las ciencias y la definición de su objeto de estudio. Pero, ¿por qué entrelazamos estas cuestiones con la teoría y la prác-

tica? La respuesta a este interrogante es que su planteo epistemológico la lleva a ubicar a la didáctica dentro de las ciencias fácticas; asumiendo que dentro de éstas existe la distinción entre naturales y sociales, incluye a la didáctica en el campo de las ciencias sociales cuyo objeto de conocimiento es la enseñanza. La autora define a este objeto como una acción social, una clase específica de acción de intervención social. Es por ello que la didáctica como disciplina en relación a su objeto, la enseñanza, no sólo tiene el propósito de describirla, sino también explicarla, interpretarla y propone pautas y normas de acción. Tarea de la didáctica como disciplina teórica que configura un discurso de texto complejo. Así, en el libro *el saber didáctico*, Camilloni (2007) explica una característica fundamental del conocimiento producido por la didáctica, el de su profunda vinculación con la práctica, diferenciando un sentido preceptivo, de otro normativo. En el primer sentido, la didáctica no se compromete con valores ni con un proyecto social y educativo. En el segundo, en cambio, la didáctica asume un compromiso “con un proyecto social de política educativa, y se propone solucionar los problemas que éste plantea, encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza” (p.56).

Complementa o mejor, completa esta idea el análisis que hace Camilloni (2007) del sujeto del discurso didáctico. ¿Quién es el sujeto al que se dirige esta disciplina? ¿Sobre quién habla la didáctica? se pregunta la autora. Y al responder esa pregunta nos muestra nuevamente, la particularidad de la relación teoría-

práctica en la disciplina:

La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y en un momento histórico y que se plantee como un proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés. (2007, p: 69)

El docente es un intérprete de la teoría didáctica. Con la mediación de su reflexión crítica y su decisión creativa la teoría didáctica puede aportar a la práctica de la enseñanza.

Para cerrar algunos comentarios a modo de síntesis

Evidentemente, en la formación de profesores de la UNT, Alicia Camilloni es una referencia obligada. Es clara la influencia de la autora principalmente en la preocupación por incluir las reflexiones epistemológicas sobre la disciplina entre los contenidos de la materia. Es decir que para los formadores de formadores, un futuro docente necesita apropiarse también de estas problemáticas, constituyendo ello una oportunidad para reflexionar sobre la toma de posicionamiento y/o la adopción de enfoques cuando se enseña.

La presencia de la cuestión epistemológica en los programas de didáctica en los profesorados de la UNT, induce a descentrar la perspectiva instrumental en su planteo sobre la enseñanza como rasgo predominante. Conviven en las propuestas programáticas analizadas la llamada “agenda clásica” y las reflexiones de tipo epistemológico. Esta convivencia le otorga a la disciplina y su enseñanza una mayor carnadura y reflexividad. Cuestiones que van a repercutir en la formación de los profesores y profesoras y en la riqueza de sus prácticas. Además, entendemos que también va a dotar a los futuros docentes de herramientas reflexivas, fundamentales en la construcción de su identidad docente, visibilizando así la dialéctica entre la teoría y la práctica.

Otro de los aspectos que destacamos como aporte fundamental de la autora es el que alude a su posición con respecto a los límites de las disciplinas, bregando por fronteras más permeables y difusas, que permitan el intercambio y el enriquecimiento, antes que por límites que dividan y separen. Posiblemente por su formación filosófica, entiende a los saberes en diá-

logo unos con otros. De forma tal que reconoce en la didáctica la posibilidad de recibir legados y herencias de otras disciplinas y a la vez la deuda que mantiene con las que la heredan. Interpela, incita, invita tanto a producir conocimientos como a compartirlos solidariamente con otros campos de conocimiento.

En relación con ello, no es tan clara la presencia en los programas de didáctica de la UNT, esa mirada de la autora que hilvana en el análisis didáctico profundas reflexiones filosóficas revisitando autores que han ejercido una gran influencia en la disciplina. Tampoco su preocupación constante por el sujeto alumno, en particular adentrándose en la problemática del aprendizaje desde marcos teóricos de la psicología cognitiva entre otras, es un abordaje que sea seguido en los programas analizados.

¿Se trata de deudas? ¿Se trata de perspectivas o enfoques alternativos? ¿Son áreas de vacancias? Lo cierto es que son líneas de abordaje que, hasta el momento, han permanecido ausentes de las propuestas didácticas en la UNT.

Notas

(1) Dra. en Ciencias de la Educación de la UNT. Prof. Asociada de la Cátedra Didáctica y Curriculum de los profesorados de la FFyL y Prof. Adjunta de la Cátedra Teorías y Diseños Curriculares de la Carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Dirección Postal: Italia 941. San Miguel de Tucumán. Te 0381-4211861. e-mail: karoabdala@gmail.com

(2) Profesora en Ciencias de la Educación, y Profesora de Educación Plástica, ambos títulos otorgados por la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta de las Cátedras de Didáctica General y de Introducción a la Educación de la Facultad de Artes de la UNT, y como Profesora de Residencia Pedagógica y Política Educativa

del Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la UNT.

Dirección Postal: Inca Garcilaso 1724, San Miguel de Tucumán. Teléfono (0381) 155901947. email: debsai@gmail.com

Profesora en Pedagogía, UNT. Especialista en Cs. Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO. Prof. Asociada de la Cátedra Pedagogía II de la FFyL y Prof. Adjunta de la Cátedra Teoría de la Educación de la Facultad de Cs. Naturales e Instituto Miguel Lillo. Profesorados de la UNT y Prof. Adjunta de la Cátedra Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la UNJu.

Dirección Postal: Balcarce 1599, San Miguel de Tucumán. Teléfono 0381-4224627. Email: eugebarros.meb@gmail.com

(4) Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (2014): "Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior" Ed. Universidad Nacional de Villa María.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001) *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza, Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

BARBOSA MOREIRA, A. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. En Propuesta Educativa, Año 10, Nro 20. Buenos Aires: Novedades Educativas.

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

BROVELLI, M. (2011). Las didácticas específicas: Entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Nro 6. ISSN 2362-3349 (edición electrónica). Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/issue/view/3>

CAMILLONI, A. (2013) La didáctica no es un árbol. Didáctica General y Didácticas Específicas Entrevista a Alicia Camilloni realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto. Revista de Educación. Año 4 N°6. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. pp 13.34

CAMILLONI, A. W. de (2012), "Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas" Revista Actualidades Pedagógicas. N° 59 Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia)

CAMILLONI, A. (2010). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? En Revista de Educación, Año 1, Nro 1. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

CAMILLONI, A. (2007). Varios capítulos. En CAMILLONI, A. et. al. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós

CAMILLONI, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y

- Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- CIVAROLO, M. Y LIZARRITURRI, S. (2014),. "Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior" Ed. Universidad Nacional de Villa María.
- COLS, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas Didácticas a través del tiempo. En CAMILLONI, A. et. al. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- LITWIN, E. (2016) *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Bs. As.: Paidós
- LUCARELLI, E. (201). Las tensiones en el campo de la didáctica. Didáctica de nivel superior como didáctica específica. En MALET, A.M. y MONETTI; E. (Comps.). Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Buenos Aires: Noveduc.
- SOUTO, M. (2014). Didáctica general y didácticas especiales: Aportes para la discusión. En Malet, A.M. y Monetti; E. (Comps.). Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Buenos Aires: Noveduc.
- STEIMAN, J., MISIRLIS, G. y MONTERO, M. (2006). Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina. En Fioriti, G. (Comp.) Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para a enseñanza. Buenos Aires: UNSAM/Miño y Dávila.