

Revista Educación

Número especial
en homenaje a
Alicia W. de Camilloni



14.2

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 9 - Número 14.2
Noviembre 2018



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



distinción

- 7 *OCS 2690/17 UNMDP. Otorgar el título de Doctora Honoris Causa a Alicia W. dde Camilloni*
Universidad Nacional de Mar del Plata

editorial

- 11 *Re-conocer / Homenajear a Alicia Camilloni o las distintas formas de recorrer territorios en el campo de la Didáctica*
Luis Porta

inédito

- 19 *La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación*
Alicia Camilloni

entrevista

- 33 *Enseñar Didáctica. Un maridaje altamente significativo entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje. Entrevista a Alicia Camilloni*
Luis Porta

artículos

- 45 *La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni*
Antoni Santisteban Fernández | Joan Pagès Blanch
- 67 *El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni*
Susana Celman
- 77 *Epistemología didáctica: integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico*
Vilma Pruzzo
- 95 *La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica*
Mariana Maggio
- 115 *Más allá de la didáctica: Alicia Camilloni*
Mónica Marquina
- 129 *Dos problemas actuales para la didáctica*
Daniel Feldman
- 147 *Didáctica y Curriculum. Revisita a algunos textos de Alicia Camilloni*
Sonia M. Araujo
- 169 *Presencias y ausencias en la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán*
Carolina Abdala | Déborah Saientz | María Eugenia Barros

- 187 *Didáctica proyectual. Croquis a propósito de una entrevista a Alicia Camilloni*
Cristina Martínez

- 197 *Una mirada sobre la enseñanza desde el "giro de la práctica"*
Elda Monetti

- 117 *Hablar de "Pedagogías": un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local*
María Marta Yedaide

- 231 *Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni*
Sonia Bazán | Luis Porta

Revista

Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO IX – N° especial 14.2 En homenaje a Alicia W. de Camilloni

Noviembre 2018

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Prof. Braian Marchetti

Fotografía tapa e interior: Alicia W. de Camilloni - Fragmento (<https://www.frba.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2014/05/clinicacatedras008-e1470423998532.jpg>)

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: Luis Porta (UNMDP/CONICET)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

COMITÉ DE REDACCIÓN

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veiravé – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

| | | |
|---------------------|---|-----|
| • DISTINCIÓN | OCS 2690/17 UNMDP. Otorgar el título de Doctora Honoris Causa a Alicia W. dde Camilloni Universidad Nacional de Mar del Plata | 7 |
| • EDITORIAL | Re-conocer / Homenajear a Alicia Camilloni o las distintas formas de recorrer territorios en el campo de la Didáctica Luis Porta | 11 |
| • INÉDITO | La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación Alicia Camilloni | 19 |
| • ENTREVISTA | Enseñar Didáctica. Un maridaje altamente significativo entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje. Entrevista a Alicia Camilloni Luis Porta | 33 |
| • ARTÍCULOS | La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni Antoni Santisteban Fernández Joan Pagès Blanch | 45 |
| | El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni Susana Celman | 67 |
| | Epistemología didáctica: integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico Vilma Pruzzo | 77 |
| | La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica Mariana Maggio | 95 |
| | Más allá de la didáctica: Alicia Camilloni Mónica Marquina | 115 |
| | Dos problemas actuales para la didáctica Daniel Feldman | 129 |
| | Didáctica y Curriculum. Revisita a algunos textos de Alicia Camilloni Sonia M. Araujo | 147 |
| | Presencias y ausencias en la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán Carolina Abdala Déborah Saiantz María Eugenia Barros | 169 |
| | Didáctica proyectual. Croquis a propósito de una entrevista a Alicia Camilloni Cristina Martínez | 187 |
| | Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica” Elda Monetti | 197 |
| | Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local María Marta Yedaide | 217 |
| | Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni Sonia Bazán Luis Porta | 231 |

Revista Educación



**Doctora
Honoris Causa
Alicia W. de
Camilloni**

UNMdP

OCS 2690/17



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Ordenanza de Consejo Superior N°2690/2017. Acordar el título de Doctora Honoris Causa de la Universidad Nacional de Mar del Plata a la profesora Alicia Rosalía WIGDOROVITZ de CAMILLONI

Universidad Nacional de Mar del Plata



MAR DEL PLATA, 26 DE OCTUBRE DE 2017

VISTO la Ordenanza de Consejo Académico de la Facultad de Humanidades N° 5227/17, glosada a fojas 77/78 del expediente n° 7-1035/17, mediante la cual se propone el otorgamiento de la distinción de Doctora Honoris Causa a la profesora Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni, y

CONSIDERANDO:

Que, mediante Ordenanza de Consejo Superior N° 1024/14, se ha procedido a reglamentar el otorgamiento del mencionado título.

Que la propuesta, presentada por el doctor Luis Gabriel Porta Vázquez, Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Unidad Académica y aprobada por la Comisión Directiva del mencionado Centro, se basa en el reconocimiento a una de las intelectuales y académicas más destacadas en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales y Humanas de nuestro país.

Que, con una amplia y extensa trayectoria académica en el campo de la Didáctica y la Educación Superior, la profesora Wigdorovitz de Camilloni se ha consolidado como una de las referentes internacionales más importantes.

Que ha obtenido el título de grado de profesora de Filosofía y Pedagogía, expedido por el Instituto Nacional Superior del Profesorado y, actualmente, se desempeña como Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y, previamente, fue Profesora Consultor Titular, siendo poseedora de una notable trayectoria docente en el ámbito de la enseñanza universitaria de grado y posgrado

Que, en 2016, las Universidades Nacionales de Santiago del Estero y del Litoral le han otorgado el Doctorado Honoris Causa como un reconocimiento a su labor y a su trayectoria no sólo académica sino también ética.

Que, si bien resulta imposible detallar los antecedentes que a lo largo de su vida ameritan otorgarle esta máxima distinción académica, es oportuno destacar su profundo compromiso con la defensa de la democracia como forma de vida, la Educación Pública y con la Universidad Pública, cogobernada autónoma y gratuita. Ha sido durante dieciséis años consecutivos Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires, Directora de una de las Maestrías de mayor trascendencia que el campo de la Didáctica ha tenido en Argentina, consultora de Organismos internacionales, Presidente de EUDEBA, entre tantas otras actividades de gestión.

Que, en el campo de su producción académica, es una de las representantes más destacadas del movimiento disciplinar que significó una ruptura de la agenda clásica de la Didáctica y un renovado posicionamiento en vinculación con la Nueva Agenda de la Didáctica junto con Edith Litwin y otras académicas del campo.

Que sus investigaciones, libros, artículos, conferencias y su participación activa en diferentes foros dan cuenta de una mirada crítica y renovada sobre la educación y que su constante trabajo de formación de recursos y de producción en ese sentido ha configurado un perfil académico que, consolidado a través de su trayectoria, la ha posicionado como una de las referentes más autorizadas de la región.

Que resulta propicia la ocasión para reseñar las actividades académicas y el aporte con los que la profesora Wigdorovitz de Camilloni ha enriquecido a esta Universidad durante los últimos veinte años:

- Desde la creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (1998), es Titular del Seminario "Planes de Estudio", posibilitando a innumerables docentes de esa Universidad, en todas las disciplinas, categorías y Facultades, disfrutar de magistrales clases que problematizan sobre el currículo, las profesiones y el sentido de la Universidad en la sociedad. Ha sido evaluadora en concursos docentes, de proyectos y tesis en infinidad de oportunidades.

- Ha participado de cada una de las "Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado", brindando inolvidables conferencias, preparadas a partir de sólidas investigaciones y renovadas problematizaciones en torno al campo disciplinar.

- Ha aportado su asesoramiento en los procesos de modificación de Planes de Estudio de las Facultades de Humanidades y de Ingeniería, entre otras, activamente, a partir de dinámicas participativas y una voz reconocida y destacada al momento de pensar las caracterizaciones y especificidades curriculares para cada caso.

- Ha dictado innumerables cursos de capacitación docente y participado en Comités de Referato de revistas que publica el CIMED, donde se destacan sus producciones y escritos con alto impacto de lectura internacional. Durante el año en curso, dictará el Seminario "Epistemología de la Didáctica", en el marco de una de las actividades más destacadas de ese Centro, la denominada "Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas)", así como de otras que se desarrollen en paralelo.

Que la relevancia de los logros obtenidos en el transcurso de su notable trayectoria, plasmada en el curriculum vitae que luce glosado a fojas 4/68, así como sus distintivas cualidades éticas y su compromiso permanente con esta Universidad, ameritan el reconocimiento institucional propuesto.

Las intervenciones de la Dirección de Estudios y de la Subsecretaría Académica de la Universidad, que toman conocimiento e indican la prosecución del trámite, según consta a fojas 74 vuelta.

Que, a fojas 75, la Comisión Ad Hoc para la designación de Profesores Extraordinarios recomienda hacer lugar a la propuesta de distinguir a la profesora Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni, acordándole el título de Doctora Honoris Causa de esta Universidad.

Lo resuelto en Sesión Nº 64, de fecha 17 de agosto de 2017.

Las atribuciones conferidas por el artículo 80º del Estatuto Universitario, cuyo inciso x) dispone: "Reglamentar y acordar el título de Doctor Honoris Causa, por iniciativa propia o de las Unidades Académicas, a personas que sobresalieren por su acción ejemplar, trabajos o estudios realizados y se hubiesen destacado en el campo de la enseñanza y/o las Ciencias por los relevantes avances y logros obtenidos en sus especialidades".

Por ello,

Ordenanza de Consejo Superior N°2690/2017. Acordar el título de Doctora Honoris Causa de la Universidad Nacional de Mar del Plata a la profesora Alicia Rosalía WIGDOROVITZ de CAMILLONI



EL CONSEJO SUPERIOR
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

O R D E N A:

ARTÍCULO 1º.- Acordar el título de **Doctora Honoris Causa de la Universidad Nacional de Mar del Plata** a la profesora **Alicia Rosalía WIGDOROVITZ de CAMILLONI**.

ARTÍCULO 2º.- Regístrese. Dése al Boletín Oficial de la Universidad. Comuníquese a quienes corresponda. Cumplido, archívese.

ORDENANZA DE CONSEJO SUPERIOR N° 2690

FDO. RAUL CONDE - OSVALDO DE FELIPE

Editorial

Re-conocer / Homenajear a Alicia Camilloni o las distintas formas de recorrer territorios⁽¹⁾ en el campo de la Didáctica

Luis Porta⁽²⁾

*Siempre me ha intrigado la posibilidad de perder el hilo del discurso
y convertir la exposición de ideas en una confesión ¿Hasta dónde controlamos
lo que decimos? Al modo de un actor,
el conferencista puede olvidar sus parlamentos
o sucumbir a la tentación de revelar algo incómodo o devastador.*

Juan Villoro, 2015:8

Este número especial de la *Revista de Educación* que he tenido el honor de coordinar, reconoce y homenajea a una de las intelectuales de la Educación y de la Didáctica más importantes a nivel nacional e internacional. Es un reconocimiento de colegas a una gran maestra, a una memorable. Alicia Camilloni nos brinda la posibilidad de encontrar territorios donde otros hurgan mapas; senderos bifurcados cuando muchos recorren caminos lineales; colores intensos cuando varios se reconocen en escalas de grises. Es decir, nos da la posibilidad a través de su obra (libros, artículos, conferencias, seminarios, gestión institucional) de generar territorios abiertos a controversias y no mapas cerrados a límites, como una obra de Eduardo Chillida (1924-2002) que integra en el territorio su obra escultórica monumental. Creador de sus propios espacios que delimitan horizontes, plazas, océanos. El hierro, el alabastro, el concreto, el bronce, la madera, el barro, la piedra e incluso el papel son las ventanas a través de las cuales Chillida observa su mundo y lo cuestiona.



Chillida, E. *Elogio del horizonte*. Cerro de Santa Catalina, Gijón .Asturias.

De la misma manera, la obra de Alicia Camilloni puede definirse por una doble cualidad: curiosidad y libertad pero también precisión, estudio y rigurosidad: observa el mundo y lo cuestiona dialogando con otros.

Proponemos catorce ejercicios en los que dialogamos con la obra de Alicia y, a su vez, nos reconocemos en ella como un ejercicio de pensamiento y acción. Re-conocer y homenajear como una conversación que implica ser-y-estar en el mundo como modo de afectación sensible de quienes nos hemos sentido cuidados y allegados a dialogar desde los distintos mundos posibles (Cauquelin, 2015).

El primer artículo es de su autoría (inédito) y fue recuperado por **Liliana Sanjurjo** (UNR). Pertenece a una conferencia dictada por Alicia Camilloni en la Universidad Nacional de Rosario en el mes de agosto de 2014 sobre *“La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación”*. En este artículo, a partir de la definición pluridisciplinar del campo, aborda alternativas de diseño curricular en las que sienta las bases de trayectos formativos que satisfagan diversas solicitudes.

En la **Entrevista** biográfico-narrativa realizada a **Alicia Camilloni** por **Luis Porta** y denominada *“Enseñar Didáctica. Un maridaje significativo entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje”* se ponen de manifiesto tres grandes núcleos: el primero, asociado a los sentidos que le aportó a su vida la enseñanza y la docencia; el segundo, recupera el campo de la Didáctica y de su enseñanza y, el tercero aporta a la emoción, a las huellas que han marcado su desarrollo profesional.

El artículo de **Antoni Santisteban Fernández y Joan Pagès Blanch** de la Universitat Autònoma de Barcelona denominado *“La didáctica de las ciencias sociales*

y de sus disciplinas. *Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni*” presta atención a las preocupaciones de Alicia Camilloni acerca de la construcción de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, a la vez que presenta las líneas centrales de trabajo del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales vinculadas al campo de la enseñanza en los distintos niveles educativos y en la formación de profesores.

Susana Celman (UNER) en *“El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni”* selecciona algunos de los escritos de Camilloni vinculados al status científico de la Didáctica –una de sus preocupaciones–, en los que descubre pistas que le resultan “sumamente interesantes” para re trabajar inquietudes recurrentes en su propio pensamiento. En esta misma línea, el artículo de **Vilma Pruzzo** (UNLPam) denominado *“Epistemología didáctica: integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico”* retoma la preocupación sobre la necesidad de desarrollar la epistemología didáctica a partir de un enfoque histórico-social e interdisciplinario y tres tendencias: la epistemología de centro, la epistemología de reproducción externa y la de periferia.

Mariana Maggio (UBA) en *“La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica”* recupera en un primer momento de su artículo un registro biográfico sobre “su” encuentro con Alicia Camilloni para luego presentar el sentido epistemológico, cultural y didáctico de la inclusión genuina a partir de las investigaciones que desarrolla junto a su equipo de trabajo. Finalmente, se declara agradecida deudora de quien ha sido marcada generacionalmente en su formación por Alicia Camilloni. En *“Más allá de la didáctica: Alicia Camilloni”*, su autora **Mónica Marquina** (UNGS) revisa algunos aportes desde facetas diferentes al campo de la didáctica y el currículum. Desde una mirada autobiográfica, el trabajo se centra en la faceta de la gestión, de la sociología y de la política pública de la obra de Camilloni, recorriendo el sentido de dicha producción en la que subyacen tres denominadores comunes: la flexibilidad, la diversidad y la creatividad.

En *“Dos problemas actuales para la didáctica”*, su autor **Daniel Feldman** (UBA) discurre inicialmente sobre aquellas preocupaciones que, como miembro de la cátedra de Didáctica I ha compartido con Alicia Camilloni, retomando la idea de que los propósitos principales del trabajo en didáctica deben estar relacionados con las políticas de enseñanza. En este sentido define dos problemas actuales para el campo de la didáctica: su vínculo con la problemática de la desigualdad y, en segundo lugar la definición de pisos básicos de enseñanza y aprendizaje que, desde los distintos puntos de partida, aseguren una “cultura común”.

Sonia Araujo (UNICEN) en *“Didáctica y Currículum. Revisita a algunos textos de Alicia Camilloni”*, retoma en su análisis, textos y problemas de “bibliografía

obligatoria” en los programas de asignaturas que abordan cuestiones referidas a las diferentes dimensiones de análisis de la enseñanza en la formación de futuros docentes. Estos textos, para la autora, 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 la misma línea, en *Presencias y ausencias de la enseñanza de la didáctica general en la formación de profesores de la Universidad Nacional de Tucumán*”, sus autoras **Carolina Abdala, Déborah Saientz y María Eugenia Barros** (UNT) reflexionan acerca de los enfoques y perspectivas que sostienen la enseñanza de la Didáctica General en los profesorados 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.

El artículo de **Cristina Martínez** (UNMDP) denominado *“Didáctica proyectual. Croquis a propósito de una entrevista a Alicia Camilloni”* focaliza en lo que denomina “croquizar” las tensiones al interior de una disciplina proyectual como la arquitectura a partir de la figura del arquitecto vienés Christopher Alexander en un ejercicio en el que Alicia Camilloni lo nombra en la entrevista citada y, en este artículo propicia un ejercicio cuasi proyectual sobre la disciplina y su enseñanza.

En *“Una mirada sobre la enseñanza desde el giro de la práctica”*, **Elda Monetti** (UNS) presenta lo que denomina el giro sobre la práctica y su relación con la definición de enseñanza a la vez que, da cuenta de sus consecuencias y las relaciones con los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación didáctica que considera a la enseñanza como una práctica social. En su artículo *“Hablar de Pedagogías: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local”*, **María Marta Yedaide** (UNMDP) presenta una suerte de diálogo diferido respecto de la narrativa construida en el Seminario de Posgrado Epistemología de la Didáctica dictado en la UNMDP en el año 2016 que le permite resignificar la solidez del pensamiento de Alicia Camilloni.

Finalmente, en *“Elogio de la curiosidad”*, **Sonia Bazán y Luis Porta** (UNMDP) presentan territorios recorridos junto a Alicia Camilloni en nuestra Universidad y se atreven a elogiar su curiosidad a partir de re-conocerse en su obra y en su legado ético, estético y político sobre el campo de la Didáctica. En esta línea, aportan sentido a sus propias producciones tanto en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales como en el de la investigación vinculada a los afectos y las emociones en la enseñanza en el nivel superior.

Esperando no haber perdido el hilo del discurso y haber transformado este escrito introductorio en una confesión, queremos terminar con un párrafo de Remo Bodei en *“La vida de las cosas”*:

“La brevedad de la vida y la casualidad del nacer, que nos encierran a cada uno en su tiempo y en un solo espacio limitados, nos permiten tomar contacto sólo con una cierta cantidad de cosas. La decisión de conocer y cuidar a algunas, sin impedirnos la comprensión de otras, implica no sólo una actitud de constante atención al mundo y a las personas, una voluntad de saber y un deseo de amar, sino también un *ethos* (e incluso una toma de posición política) para contribuir a hacer una *respublica* de la sociedad que nos ha tocado en suerte” (2013:163).

Hemos decidido a través de este re-conocimiento volver a tomar contacto, contagiarnos y cuidar a Alicia Camilloni. Si reconocer implica distinguir a una persona a partir de características propias, de la misma manera que homenajear nos remite a la demostración pública de admiración y respeto, vaya esta humilde demostración de admiración y respeto a Alicia Camilloni esperando se reconozca en estos textos, escritos especialmente para este dossier por autores y autoras que sienten agradecimiento y profundo respeto por su obra y, afectación sensible por una persona que ha dedicado toda su vida a la enseñanza y al vínculo afectuoso con sus colegas y amigos.

MAR DEL PLATA, noviembre de 2018.

Notas

1 Hace referencia al libro de Michel Houellebecq (2011): *El mapa y el territorio*. Anagrama: Barcelona.

2 Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Desde el año 2003 dirige en “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

Referencias

BODEI, R. (2013) *La vida de las cosas*. Amorrortu: Buenos Aires.

CAUQUELIN, A. (2015) *Desde los ángulos de los mundos posibles*. Adriana Hidalgo: Buenos Aires.

CHILLIDA, E. (2014) *Rumor de límites*. Museo Palacio de Bellas Artes. Consulta: <https://culturacolectiva.com/arte/eduardo-chillida-rumor-de-limites/> - Fecha de consulta: 4/11/2018.

HOUELLEBECQ, M. (2011) *El mapa y el territorio*. Anagrama: Barcelona.

VILLORO, J. (2015) *Conferencia sobre la lluvia*. Interzona: Buenos Aires.

Revista de Educación



INÉDITO



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación(1)

Alicia Camilloni

Resumen

La solución de los problemas en educación no es, no podría ser, monodisciplinar. Se trata de un campo, por fuerza pluridisciplinar y, por lo general, interdisciplinar y, en ocasiones, multiprofesional. Por otra parte, las relaciones son difíciles, y con frecuencia inexistentes, entre la investigación académica sobre cuestiones educativas y la práctica de la enseñanza, la cual debería tener en cuenta los resultados de esos estudios, los que deberían servir como uno de los fundamentos en materia de adopción de políticas y decisiones administrativas en el terreno de la educación. Se debe responder, igualmente, a la necesidad de facilitar la transferibilidad de los saberes a una gran cantidad y variedad de situaciones siempre nuevas, lo cual es una importante característica de carreras configurativas como las que pertenecen a nuestras áreas de conocimiento.

Summary

The solution of the problems in education is not, could not be, monodisciplinary. It is a field, by force multidisciplinary and, in general, interdisciplinary and, sometimes, multiprofessional. On the other hand, relationships are difficult, and often non-existent, between academic research on educational issues and the practice of teaching, which should take into account the results of those studies, which should serve as one of the foundations in matter of policy adoption and administrative decisions in the field of education. It must also respond to the need to facilitate the transferability of knowledge to a large number and variety of always new situations, which is an important characteristic of configurative careers such as those that belong to our areas of knowledge.

Satisfying adequately and effectively this enormous multiplicity of training demands can be considered, although necessary,

Satisfacer adecuada y efectivamente esta enorme multiplicidad de demandas de formación puede ser considerado, aunque necesario, imposible. Se trata, seguramente, de un problema abierto. No tiene una única solución sino muchas. Varias opciones diferentes se abren ante esta complejísima problemática, que presenta, como ocurre siempre con los temas curriculares, tanto aristas teóricas cuanto dimensiones prácticas.

Presentaré algunas de las alternativas de diseño curricular en las que se procura sentar las bases de trayectos formativos que estén en condiciones de satisfacer solicitudes tan diversas.

Palabras clave: educación; investigación académica; práctica de la enseñanza; formación

impossible. It is, surely, an open problem. It does not have a single solution but many. Several different options are open to this very complex problem, which presents, as always happens with curricular topics, both theoretical edges and practical dimensions.

I will present some of the curricular design alternatives in which we try to lay the foundations of training paths that are able to satisfy such diverse demands.

Keywords: education; academic research; practice of teaching; training

| |
|---------------------------------|
| Fecha de recepción: 13/06/2018 |
| Primera Evaluación: 27/07/2018 |
| Segunda Evaluación: 01/08/2018 |
| Fecha de aceptación: 20/08/2018 |

Introducción

El campo de estudios de la educación es muy amplio y se caracteriza por su complejidad epistemológica, su interdisciplinariedad interna y externa y su alto impacto sobre las prácticas académicas y profesionales, en múltiples y muy variadas profesiones, contextos sociales, culturales, económicos y políticos y entornos organizacionales.

Es complejo desde una perspectiva epistemológica porque las disciplinas que conforman el campo, la Filosofía de la Educación y las Ciencias de la Educación, e incluso la Didáctica entre las Ciencias de la Educación, las múltiples interacciones que entablan entre sí y con otros campos del conocimiento, plantean fuertes exigencias teóricas, metodológicas y prácticas para el logro de trabajos sólidamente fundamentados y rigurosamente desarrollados. En éstos se pone en juego conocimiento disciplinario e interdisciplinario. No hay disciplina, científica o no científica que, en relación con fines determinados, quede totalmente afuera del establecimiento de vinculaciones con las disciplinas educativas. Lo mismo ocurre con las profesiones. Todas, cualquiera sea su naturaleza hacen una apelación a cuestiones pedagógicas cuando se trata de crear, transmitir y aprender conocimientos y prácticas. Éstas se instalan y se desempeñan en variadísimas áreas de trabajo profesional. Cada contexto presenta desafíos y problemas propios. Cada uno exige conocimiento, comprensión de significados y decisiones enderezadas a conocer mejor o a actuar con propósito

deliberado. La solución de los problemas en educación no es, no podría ser, monodisciplinar. Se trata de un campo, por fuerza pluridisciplinar y, por lo general, interdisciplinar y, en ocasiones, multiprofesional. Por otra parte, las relaciones son difíciles, y con frecuencia inexistentes, entre la investigación académica sobre cuestiones educativas y la práctica de la enseñanza, la cual debería tener en cuenta los resultados de esos estudios, los que deberían servir como uno de los fundamentos en materia de adopción de políticas y decisiones administrativas en el terreno de la educación. Se debe responder, igualmente, a la necesidad de facilitar la transferibilidad de los saberes a una gran cantidad y variedad de situaciones siempre nuevas, lo cual es una importante característica de carreras configurativas como las que pertenecen a nuestras áreas de conocimiento.

Satisfacer adecuada y efectivamente esta enorme multiplicidad de demandas de formación puede ser considerado, aunque necesario, imposible. Se trata, seguramente, de un problema abierto. No tiene una única solución sino muchas. Varias opciones diferentes se abren ante esta complejísima problemática, que presenta, como ocurre siempre con los temas curriculares, tanto aristas teóricas cuanto dimensiones prácticas.

Presentaré algunas de las alternativas de diseño curricular en las que se procura sentar las bases de trayectos formativos que estén en condiciones de satisfacer solicitudes tan diversas.

Una primera alternativa consiste en proponerse brindar formación básica

y flexible que luego se completará en función de requerimientos posteriores relativos a una especialización elegida por el estudiante una vez graduado. Esta última puede constituir un requerimiento de formación previa a la incorporación a un puesto de trabajo o integrar el proceso de inducción cuando el graduado accede a un puesto de trabajo.

Una segunda alternativa puede consistir en ofrecer una gran variedad de trayectos de formación diversos entre los cuales el estudiante puede seleccionar el que mejor se adapta a su formación previa y a sus necesidades, intereses y expectativas.

Una tercera alternativa, es aquella en la que se ofrece un currículo muy flexible, con el propósito de brindar a los estudiantes la posibilidad de construir su carrera seleccionando asignaturas ofrecidas en un amplio y variado menú, de acuerdo con los intereses que cada uno de los alumnos vaya definiendo en el transcurso de sus estudios.

Una cuarta alternativa propone brindar una formación con focalización definida en función de prioridades que la comunidad universitaria elige, determina y asume, de acuerdo con criterios que están alineados con los principios que configuran su proyecto institucional y los fines y los tipos de intervención a los que por su naturaleza y alcance, consecuentemente, otorga carácter de prelación. En este caso, no se pretende dar todas las formaciones posibles ni, tampoco, una gran parte, sino dar buena educación, pero sólo en aquellas orientaciones que se considera preferibles en términos de definición profesional y proyecto educativo.

Queda siempre pendiente la división

que se plantea en los planes de formación en educación entre la opción, por un lado, por la especialización y la investigación y, por el otro, por la enseñanza y la práctica profesional. Los puentes entre estas alternativas no se establecen fácilmente y cada una de ellas queda atrapada en alguno de los polos de investigación, enseñanza o el llamado "liderazgo institucional".

Cuando se comparan planes de estudio que ofrecen las universidades en el campo de la educación, sorprende la variedad de títulos, propósitos, estructuras curriculares, disciplinas y asignaturas así como la heterogeneidad de sus denominaciones.

Sin embargo, en algunos países, y el nuestro parece caracterizarse por este rasgo, las tradiciones de investigación en las disciplinas universitarias, de las que hablaba Larry Laudan, son fuertes y resistentes y guardan algunas similitudes en la teoría y la práctica. Éstas se reflejan en los procesos de formación en las carreras universitarias de educación. Las tradiciones contribuyen a definir los objetos de conocimiento, los métodos de construcción y de validación de los conocimientos y problemas. Son, a la vez fundamento y producto de las líneas de investigación. Estas han ido delimitando las identidades de los campos que se vienen enseñando durante... ¿siglos?, ¿décadas?, ¿años?, en razón de que el plan de estudios de las carreras se convierte en subsidiario de las líneas de investigación que las comunidades académicas configuraron progresivamente en el interior de los territorios disciplinarios que se delimitan nacional o internacionalmente y de los problemas que ellos plantean.

En una planificación que se proponga lograr su asentamiento sobre bases racionales, es muy difícil establecer con precisión la relación efectiva que existe entre la educación formal y las ocupaciones. Es, por lo general, una labor muy ardua establecer cuáles han de ser los desempeños profesionales indispensables para ocupar una determinada posición en la estructura de trabajo. Las ocupaciones cambian, y si bien la heterogeneidad de las ofertas de formación es muy significativa, tampoco se puede considerar isomórfica respecto de la variedad de tareas que posteriormente deberán realizar los graduados en su conjunto ni cada graduado en particular. Se advierte esta discrepancia tanto en aquellas situaciones en donde se hacen explícitas las exigencias credencialistas, ya que del análisis surge que los diplomas no siempre garantizan la posesión de las habilidades necesarias para el desempeño profesional, cuanto en los casos donde, para determinadas profesiones, el credencialismo es muy bajo. La relación entre el sistema de formación y el mercado de empleo se percibe en las últimas décadas con una complejidad gradualmente creciente porque no se pueden encontrar ni parece posible prever correspondencias lineales entre uno y otro. En el caso de los títulos en educación, las leyes que rigen el ejercicio profesional establecen restricciones sólo para las tareas de docencia, no así para otras tareas profesionales.

Por otra parte, los nuevos modos de enseñar e investigar requieren un resguardo. Las decisiones sobre lo que

se enseña deben ser tomadas con base en la seriedad de los análisis de las situaciones, el examen de los valores que se ponen en juego, la garantía de la validez y la importancia de lo que se enseña y de lo que se certifica e, igualmente, en función de los alcances de sus derivaciones sociales, en el sentido de lo que Helga Nowotny (2001)⁽²⁾ denominaba “conocimiento socialmente robusto”, que no es solamente conocimiento serio, sólido y riguroso sino que cuenta con mayor participación social en la formulación y la evaluación de los problemas y las respuestas, las que son ampliamente difundidas y están abiertas por sus implicaciones a la discusión en la comunidad, redefiniendo así el contrato Universidad–Sociedad en la forma de un diálogo entre ambos. Es menester señalar que, en virtud de los procesos de construcción del conocimiento que se desarrollan, en consecuencia, en los planes de estudio y los currículos en acción, los valores no son ya, ciertamente, los antiguos valores académicos del desinterés, la neutralidad y la objetividad del encapsulamiento. Sin embargo, no pueden confundirse tampoco con los valores comerciales, que se han ido convirtiendo en el canto de las sirenas que fundamenta muchas de las decisiones que, observamos que con frecuencia se adoptan hoy en la educación superior. La cuestión a resolver consiste en determinar cuál es la lógica de adopción de decisiones en materia académica, esto es, respecto de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia. El conocimiento que debemos resguardar

sigue constituyendo un valor cuando es serio, riguroso, cuando tiene una base pluralista y cuando persigue el bien para las mayorías y las minorías de la sociedad y cuando la universidad ofrece a la sociedad lo que sólo ella puede ofrecer en tanto es una institución del más alto nivel en la producción de conocimiento y en la formación de personas. En nuestro caso, esta formación en el campo de la educación debe asumirse, por ende, como un programa de la más alta responsabilidad, que no admite flaquezas, debilidades ni falsas concesiones.

Corresponde señalar, ahora, que si nos proponemos diseñar un currículo para el campo de la educación, debemos aceptar que ningún currículo es perfecto. Vale la afirmación de Lawrence Stenhouse cuando aseveraba que “los currículos son hipotéticos y siempre defectuosos”.⁽³⁾

Las decisiones en el diseño de un plan de estudios para las carreras de Ciencias de la Educación

Me referiré ahora a las disposiciones que implica la tarea de rediseño de estos planes, en lo que respecta a la configuración del plan y a los procesos de diseño. Las decisiones de diseño están precedidas por la elección de una o más de una de las alternativas que antes mencioné.

Analizaremos las siguientes cuestiones, aclarando que están todas interrelacionadas. Cuando adoptamos una decisión en relación con una de ellas, estamos compelidos, con frecuencia, a asumir otras:

1. las denominaciones de las

carreras; 2. el acceso a las carreras; 3. las secuencias de formación y la estructura interna de los planes; 4. la diagramación de carreras cortas, títulos intermedios o títulos mayores de grado; 5. la flexibilidad y apertura del plan; 6. la relación teoría-práctica; 7. la introducción de un principio rector y 8. los componentes del currículo

En cuanto a las denominaciones de las carreras, en nuestro país ha predominado desde 1957 en adelante, la sustitución del viejo nombre de la carrera de Pedagogía por el de Ciencias de la Educación. Más allá de la problemática que plantea el hecho de que la Filosofía de la Educación, pieza fundamental en la formación, no es una ciencia, y no está contenida en la expresión que da título a la carrera, la objeción más seria proviene de que la denominación plural de “ciencias” probablemente contribuya a acentuar, a mi juicio, la no deseable fragmentación del campo. La creciente especialización, casi pulverización, de las perspectivas disciplinarias sobre los procesos complejos de la educación, no contribuye ni a su mejor comprensión ni a la adopción de acciones ventajosas destinadas a la solución de los problemas. No implica esto que podamos asumir a los fines de denominar una carrera, que se ha conformado realmente una Ciencia de la Educación como la habían previsto Durkheim, Dewey y otros autores. Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación, suelen ser designaciones en uso para estas carreras. A ellas se

agregan multitud de otros nombres que designan carreras de ciclo corto y formación acotada a un aspecto o títulos en los que se vincula la formación en educación con la de un campo de actividad relacionado con la profesión previa del estudiante o con los estudios que realizó o está realizando en otro campo de trabajo profesional. Se destacan por la especificidad y claridad las denominaciones que corresponden a los planes de formación docente, sean de nivel o de disciplina que, por lo general, están diferenciados de los títulos de Licenciatura. Atendiendo a estas consideraciones, quizá la denominación lata en Educación sea la más conveniente y descriptiva para los planes destinados a la obtención de la licenciatura en este campo.

En cuanto al acceso a los estudios, en nuestro país, las carreras de educación están configuradas como trayectos a los que se ingresa luego de la finalización de la escuela secundaria. Son carreras pensadas para estudiantes de 18 a 24 años. Lo mismo ocurre con las carreras de profesorado. No es esto lo que acontece en otros países en los que las formaciones en educación pueden ser de segundo ciclo, por ejemplo, consecutivas a la realización de estudios previos en otros campos, disciplinarios o profesionales. También en otros países, para hacer estudios superiores en educación se suele exigir experiencia laboral previa en la docencia, especialmente, aunque también se acepta que esa experiencia anterior se haya realizado en actividades laborales en otros terrenos. En muchos de estos casos, se diferencian los estu-

dios de educación de los de otros campos profesionales que tienen mayor definición específica desde el principio. La observación más interesante que resulta de esta comparación, es que se observa en las carreras de educación en general y de profesorado en particular, una gran apertura a personas provenientes de otros dominios del conocimiento académico o profesional, en procura de atraer y reclutar mayor número de estudiantes cuya graduación se considera necesaria para cubrir posiciones en muy variados campos de la actividad educativa. De esta manera, la carrera de educación no sólo se abre en ciclos o etapas diferentes a nuevos estudiantes, sino que se abre a otras disciplinas ajenas al campo específico y se generan nuevos maridajes entre el campo de la educación y distintos contextos de conocimiento académico y no académico, laborales, sociales y culturales.

En lo que respecta a las secuencias de formación, si diferenciamos formación general, formación básica y formación profesional, debemos establecer cuál será su desarrollo en el tiempo durante el transcurso del proceso. Denominamos *formación general* a la que es necesaria para los estudiantes, independientemente de la carrera para la que se están formando, en tanto que la *formación básica* es la que fundamenta específicamente cada campo de *formación profesional*. Tratándose de definir secuencias, el interrogante que se ha planteado en el diseño ha sido la necesidad de resolver si se tratará de formaciones sucesivas o simultáneas. Observamos en los pla-

nes de estudio en curso, una tendencia mayoritaria a resolver la cuestión mediante un primer ciclo general o básico y general y, luego, un ciclo profesional. A mi juicio, sin embargo, los tres tipos de formación, la formación general, básica y profesional debieran iniciarse desde el comienzo de los estudios, acompañarse entre ellas conservando sus objetivos propios pero articulándose permanentemente y variando sus pesos relativos en la distribución del tiempo durante todo el transcurso del programa de estudios. (Camilloni, 2013)⁽⁴⁾ De esta manera, el valor de la formación general que ofrecen las distintas asignaturas se fortalece, durante todo el trayecto, desde el principio hasta el final de la formación, así como la formación básica y la formación profesional se introducen con distinto peso desde el comienzo de los estudios de acuerdo con necesidades progresivas de articulación entre ellas. Los pesos relativos en la distribución del tiempo pueden variar pero los tres tipos de formación tendrán presencia siempre durante todo el trayecto de formación. Sobre la base de la pluralidad se procurará, entonces, preservar una unidad de proyecto. Como afirma Geoff Whitty (2006)⁽⁵⁾, la profesión no puede atomizarse en competencias aisladas. Y en nuestro caso agregamos, el currículo no puede configurarse, tampoco, sobre la base de fragmentos aislados de paquetes de conocimientos disciplinares carentes de relacionamientos significativos.

Los formatos curriculares requieren especial cuidado para evitar la organización en la forma de asignaturas inde-

pendientes sin relaciones significativas entre sí, con el fin de evitar el riesgo de que se despliegue con exclusividad un conocimiento especializado en disciplinas o subdisciplinas con fuerte identidad, lo cual al tiempo que facilita, ciertamente, logros de nivel académico superior, desde el punto de vista formativo, tiende a generar una fragmentación del conocimiento que promueve un destino ineluctable de especialización que, si bien se adapta mejor a las pautas de las carreras académicas, no es apropiada para el ejercicio de una carrera profesional en el terreno de la educación en el que no existen problemas monodisciplinares.

En síntesis, parece conveniente adoptar un currículo con asignaturas independientes y asignaturas integradas, enseñanza disciplinaria e interdisciplinaria basada en problemas, trabajo con casos y proyectos, estudio en profundidad de teoría a través de autores con variadas perspectivas teóricas, experiencia temprana en la participación en investigaciones y en experiencias de aprendizaje-servicio y abundante producción de trabajos personales y grupales mediante el uso de variados medios de comunicación.

La secuencia de la formación es, igualmente, un tema que se debe examinar cuidadosamente. Dado que las secuencias lineales de las disciplinas conspiran contra niveles de comprensión que puedan considerarse análogos para las distintas etapas de la formación porque privilegian las asignaturas terminales por sobre las iniciales, la secuencia en espiral sería más adecuada para una

formación que aproxime al estudiante desde un comienzo a la problemática teórica y práctica de la educación y le ofrezca una iniciación más apropiada e integral en un campo que, como sabemos, es particularmente complejo y difícil de comprender tanto en lo que se refiere a los numerosos aspectos que requieren ser abordados cuanto a las múltiples interrelaciones existentes entre ellos que es imprescindible considerar. La secuencia de las asignaturas, por otra parte, está lejos de encontrar una resolución sencilla. La organización interna de los currículos universitarios constituye un aspecto fundamental del dispositivo de formación y responde a un ordenamiento que se apoya en el enfoque teórico adoptado para fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de los análisis disciplinarios e interdisciplinarios. Su expresión actual más frecuente es el régimen de correlatividades que se establece para el cursado y aprobación del itinerario de formación.

Entre otras cuestiones a resolver, es menester decidir si se definirá una única carrera, si se crearán otras carreras cortas y si se otorgará uno o más de un título intermedio. Para una carrera mayor, entre las opciones, se puede establecer un tronco común y determinar orientaciones. Habrá que decidir en ese caso, si las orientaciones configuran terminalidades diversas con título propio o si el título será único, con mención o sin mención de la orientación. Las orientaciones pueden definirse sobre la base de materias obligatorias o sobre la acumulación de créditos tomados entre materias de orientaciones optativas,

elegidas dentro de un menú cerrado y/o entre asignaturas electivas, elegidas con mayor libertad, entre las que se incluyen materias de otras carreras, por ejemplo. En el caso de ofrecer cursos cortos, será necesario establecer si serán o no reconocidos como parte de los estudios de un título mayor. El título intermedio, por el contrario, siempre será reconocido como parte de los estudios requeridos para el título mayor. Cuando se toman estas decisiones, siempre es más justo reconocer la validez de los estudios realizados y de los aprendizajes previos. Un problema a resolver, asimismo, es si se han de reconocer los aprendizajes previos no académicos y, en el caso de que se resuelva aprobar su reconocimiento, establecer cuáles serán los mecanismos para hacerlo con validez y seriedad.

Entre las alternativas que presentamos en un comienzo, la decisión sobre los grados de flexibilidad del plan es fundamental. La apertura del plan puede presentarse de diferentes maneras y en distintos grados. Desde un currículo estructurado fuertemente y con todas las asignaturas obligatorias hasta un currículo en el que todas las asignaturas son electivas y el alumno las elige libremente atendiéndose solamente a que obtenga la suma de créditos con un total preestablecido que debe alcanzar. Entre uno y otro extremo, encontramos distintos grados de flexibilidad. Estos dependen de la proporción de materias obligatorias, la cantidad y concentración de correlatividades entre materias, la opcionalidad mayor o menor en cuanto al listado de las asignaturas entre las cuales

seleccionar las optativas y las electivas, las opciones de orientaciones y la libertad para conformarlas. La flexibilidad del currículo permite atender a la diversidad de los intereses de los alumnos y facilitar la construcción de sus proyectos de carrera y trabajo.

La relación teoría y práctica es uno de los problemas que el plan debe esforzarse por resolver adecuada, creativa y dinámicamente. Si “nada hay más práctico que una buena teoría”, como decía Kurt Lewin y “nada hay más teórico que una buena práctica”, como afirman Gaztambide-Fernández y Thiessen (2009)⁽⁶⁾, introducir teoría y práctica debe ser una tarea constante de los docentes de la o las carreras que se diseñen. Como dijimos antes, desde el comienzo mismo es indispensable la iniciación temprana en la problemática profesional de quienes se van a desempeñar en este campo. La presencia de cuestiones de la práctica en las asignaturas teóricas así como el trabajo teórico profundo y, como también hemos señalado antes, riguroso y serio, es el único que ofrecerá fundamentos sólidos para las prácticas profesionales. La práctica en situaciones reales es insustituible, pero debe ir siempre acompañada por la reflexión y el conocimiento de la teoría. Es, precisamente, en el diseño del plan donde deberá decidirse como se integrarán períodos de práctica en situaciones reales. La participación en proyectos de extensión universitaria como prácticas sociales educativas de aprendizaje-servicio brinda un modelo muy apropiado para la inclusión de tareas en las que se vinculen los alumnos,

con el acompañamiento de docentes, en situaciones en las que respondan a necesidades explícitamente planteadas por la comunidad.

Otra cuestión que puede ser muy interesante encarar, es la introducción de un principio rector en el currículo. Semejante a un lema que impregne la enseñanza, que sintetice el sentido de la formación que se quiere brindar, la construcción de un principio rector contribuye a dar vida al diseño curricular. Hallarlo, instalarlo, no son empresas sencillas porque el principio rector no puede limitarse a dar título a una asignatura. Debe impregnar a todas. Se requiere que sea transmitido claramente y vivido como una dimensión fundamental de la formación y, con ese fin, que sea compartido por los docentes e infundido en los estudiantes de la carrera.

Un currículo se constituye mediante la incorporación de distintos componentes. Hemos mencionado ya a algunos de ellos, la formación general, la formación básica y la formación profesional. Debemos incorporar también algunos otros: la formación para la investigación, la formación para la ciudadanía, la formación en la ética profesional, la formación para el trabajo, la formación para la formulación de proyectos, el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones interpersonales, la capacidad y la sensibilidad para establecer relación con la comunidad, la formación en la autoevaluación y la autorregulación. Cada uno de estos componentes debe diseñarse cuidadosamente, es menester que reciba un tratamiento expreso en el diseño curricular y es necesario que, con ese fin, cuente con un tiempo propio. Un

currículo es, ante todo, una distribución de tiempos. Un buen currículo debe poder pasar la prueba de los tiempos precisos para la enseñanza y el aprendizaje.

Nos hemos referido hasta acá, sólo a la formación previa a la graduación. La formación inicial tiene una misión adicional a las que hemos visto y que es de la máxima importancia. La vida profesional de nuestros graduados se desarrolla en distintas etapas. La formación inicial, la formación en el período de inducción, esto es, de incorporación en puestos específicos de trabajo y el desarrollo profesional continuo. Éste contiene segmentos formales de formación de posgrado, segmentos de formación informal (en capacitaciones diversas) y un tiempo muy prologado de trabajo en el que es imprescindible que el profesional aprenda en el curso de su acción... El aprendizaje a partir de la experiencia en el trabajo requiere autorregulación, autoevaluación y una reflexión que se enriquezca ante los nuevos problemas imprevistos que habrán de surgir seguramente. La capacidad de aprender en la experiencia es otro de los propósitos que el currículo de grado debe garantizar.

Del diseño curricular al currículo en acción

En el ámbito en el que nos encontramos, no es éste un tema que requiera tratamiento especial. Somos expertos en lo que se refiere a la postulación de la importancia que tienen los modos de enseñar y de evaluar los aprendizajes como factores determinantes de los

aprendizajes de los alumnos. Pero sí entiendo que vale la pena señalar que la modalidad con la que se desarrollan los procesos de cambio curricular es decisiva respecto de la materialización efectiva de los principios y los rasgos propios del diseño. Las decisiones acerca de si los cambios que se produzcan han de ser profundos o superficiales, si han de ser estructurales o incrementales, la disposición de docentes y estudiantes a apropiarse efectivamente del diseño y a hacerlo realidad es, fundamentalmente una función del grado y el compromiso de la conciencia ganada a través de la participación de la comunidad educativa en las decisiones curriculares.

Finalmente, y por consiguiente, debemos, señalar la necesidad de la inclusión de conocimiento general, básico y profesional, entretreídos en el currículo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el transcurso de toda la experiencia de formación universitaria del estudiante, el fortalecimiento de su conocimiento teórico, la inteligente programación de las acciones como fuente de conocimiento en la práctica, así como la consideración de posibles especializaciones de grado o posgrado que, en lugar de estrechar los campos, permitan abrir nuevas puertas a la curiosidad teórica y a la práctica reflexiva. Todo currículo es un proyecto anticipatorio. La pregunta que preside el estudio y el análisis de las opciones que se nos presentan para el diseño del currículo de una carrera de educación, es, entonces, y ese es el interrogante fundamental, qué educación queremos para nuestro país.⁽⁷⁾

Notas

(1) Conferencia desarrollada en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario el 27 de agosto de 2014, en el marco de las discusiones acerca del cambio de plan de estudio de la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Jornada organizada por la lista X el cambio del Centro de estudiantes y auspiciada por Decanato y por la Maestría en Práctica Docente. Participaron en la organización de la Jornada Antonella Tosoni, María Emilia Zoppi, Eloísa Ponce Cericola, Aldana Vallejos, Fabián Flores, Cecilio Crechi, Anabella Sacco, Tatiana Imofh Montenegro, como miembros de la lista estudiantil, el Sr. Decano de la Facultad, Prof. José Goity, el Secretario Técnico y del Consejo Directivo, Prof. Alejandro Vila, el Secretario de Políticas Estudiantiles, Prof. Pablo Silvestri, la Dra. Liliana Sanjurjo, la Dra. Alicia Caporossi y la Mag. Norma Placci por la Maestría en Práctica Docente. Colaboró con la actividad la Prof. Juliana Bengolea en su calidad de graduada. La calidad y actualidad de la ponencia justifican su difusión.

(2) Nowotny, H. , Scott, P. & Gibbons, M. (2001) *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainties*. Cambridge Polity Press.

(3) Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata (p.101)

(4) Camilloni, A. (2013) "De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas" en *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*. Adolfo Stubrin y Natalia Día (comp.) Santa Fe, UNL pp.99-114

(5) Whitty, G. (2006) "Preface" in *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple* eds. Weis L, McCarthy C, Dimitriades G. New York and London, Routledge

(6) Gaztambide-Fernández, R., Thiessen, D. (2009) "There 's Nothing as Theoretical as a Good Practice" *Curriculum Inquiry* Vol.39 N° 1 pp.1-14

(7) Camilloni, A. (2011) "La formación docente como política pública: consideraciones y debates" N°3 *Revista de Educación* Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata. pp.11- 17 http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43.

Revista de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Enseñar Didáctica. Un maridaje altamente significativo entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje. Entrevista a Alicia Camilloni

Realizada por Luis Porta(1)

Resumen

Esta entrevista de carácter biográfico-narrativa a Alicia Camilloni se estructura sobre la base de tres grandes ejes: el primero, asociado a los sentidos que le aportó a su vida la enseñanza y la docencia; el segundo, recupera el campo de la Didáctica y de su enseñanza y, el tercero aporta a la emoción, a las huellas que han marcado su desarrollo profesional. En este sentido, la dinámica de la entrevista brindó la posibilidad de plantear aspectos relacionados a lo que se espera de los estudiantes, el estudiante y el profesor ideal como proyección en la práctica del aprendizaje y la enseñanza. En palabras de Alicia Camilloni: “entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje se ha establecido un maridaje altamente significativo. Las teorías de la enseñanza no pueden permanecer al margen de estos procesos de vinculación que, añadiendo mayor complejidad aún a la labor docente, al ampliar los horizontes de la formación de los estudiantes y sus maestros procuran instituir con un nuevo alcance el sentido de la existencia humana”.

Summary

This interview with a biographical-narrative character to Alicia Camilloni is structured on the basis of three main axes: the first, associated with the senses that teaching and teaching brought to her life; the second one recovers the field of Didactics and its teaching and, the third one contributes to emotion, to the traces that have marked her professional development. In this sense, the dynamics of the interview provided us the possibility to raise aspects related to what is expected from the students; the student and the ideal teacher as a projection in the practice of learning and teaching. In Alicia Camilloni's words: “It has been established a highly significant marriage between imagination and knowledge, affectivity and learning. Teaching theories can not remain on the fringes of these bonding processes that, adding even more complexity to the teaching work, by broadening the horizons of the formation of the students and their teachers try to institute with a new scope the sense of human existence.”

Palabras Clave: Didáctica; Enseñanza; Emoción; Experiencia; Indagación Narrativa.

Key Words: Didactics; teaching; emotion; experience; narrative inquiry.

Fecha de recepción: 10/09/2018
Primera Evaluación: 25/09/2018
Segunda Evaluación: 01/10/2018
Fecha de aceptación: 15/10/18

Primera Parte: Las emociones y los afectos en la enseñanza

Luis Porta (LP): Querida Alicia, antes de comenzar quisiera agradecerle por este encuentro y por tu disponibilidad. La primera pregunta tiene que ver con los profesores, con la enseñanza y con los afectos puestos en ella. ¿Cuál es para vos el sentido de la enseñanza? ¿Cómo lo definirías?

Alicia Camilloni (AC): Te diría que es una pregunta muy abierta que me obliga a pensar... porque no solamente se refiere a cual es el sentido que tiene para mí, sino porque también es un tema de reflexión teórica propio de lo que enseño. Así ¿qué sentido tiene la enseñanza?... Probablemente es, en principio, una relación asimétrica porque pienso que tengo algo para dar al otro. Yo soy muy respetuosa del otro. No solo en el sentido de aceptar respuestas que no coinciden para nada con lo que yo pueda pensar, sino porque realmente lo mejor que puedo hacer es dar la oportunidad a los otros de que piensen. Entonces, la enseñanza para mí es asimétrica, pero con una puerta abierta en donde lo que yo justamente intento hacer es abrir puertas. Tratar de que el otro, que sabe cosas que yo no sé, pueda, a partir de algo en lo que yo considero que tengo cierto conocimiento, usarlo como una oportunidad para repensar lo que piensa. Para mí, entonces, la enseñanza universitaria muy claramente significa eso. Pero también creo que en otros niveles también se da de esta manera, es decir, en el mismo sentido.

LP: Siguiendo con esta cuestión del sentido de la enseñanza y los afectos, ¿qué consideras que le aportó la docencia a tu vida?

AC: Yo creo que quien elige la docencia, al menos parcialmente, está haciendo una opción porque la vida te va dando distintas oportunidades. Creo que la docencia tenía que ver mucho conmigo porque considero que el docente es aquel que tiene que seguir estudiando... entonces la docencia no es solamente el trabajo de enseñar, sino de obligarse a seguir aprendiendo, a continuar repensando. Volviendo sobre tu pregunta con relación a qué me aportó en mi vida, vuelvo a decir, siempre pensé que la vida tiene mucho que ver con oportunidades y quizá también con el azar, y con las elecciones que uno hace. Entre todas las tareas que yo iba realizando, pienso que, al mismo tiempo, hacía docencia. Tengo casi 40 años continuados de gestión, pero siempre hice esa gestión en cuestiones educativas y la simultaneidad de funciones imprimió una manera de enseñar, de encuadrar la enseñanza de los otros, en tanto enseñaba a estudiantes pero también enseñaba a los que trabajaban conmigo.

LP: Si vos tuvieras que relatar un momento de la enseñanza que a vos te enseñó algo, o que te haya enseñado mucho, ¿cuál sería?

AC: Pienso que cada momento tiene su significación y valor, si no, no valdría la pena, sería una acción rutinaria y no serviría para nada. Haciendo esta acla-

ración, recuerdo ocasiones en las que logré diseñar alguna clase muy creativa en donde encontré formas ingeniosas de enseñar algunos contenidos y, en ese sentido, han quedado en mi experiencia ciertas clases que tienen un sentido muy interesante. En segundo lugar, recuerdo, igualmente, algunas circunstancias que tienen que ver con la enseñanza implicadas en situaciones de la gestión, en donde tuve que tomar decisiones sobre cuestiones muy difíciles y en las que tenía conciencia de que la toma de ciertas decisiones me ponía a prueba, pero que debía ser capaz de tomarlas y seguir adelante, aunque, en algunos momentos, no sabía qué era lo que iba a ocurrir. Tanto en un caso como en el otro, creo que esto es enseñar. Producir nuevas nociones tiene que ver también con enseñar a otros. Después sí, veo que, en lo que respecta a la didáctica, hay ciertas ideas que he propuesto y que se han instalado. Yo sé que son mías, sé que soy la autora, pero creo que los demás no lo saben.

LP: Ahora, continuando en esta línea que surge de tu relato respecto a la disciplina y la didáctica. ¿Qué cuestiones consideras que vale la pena enseñar en el campo de la didáctica?

AC: La didáctica implica poner en obras un gran número y variedad de ideas que pasan primero por una posición teórica pero que después hacen una referencia a la práctica. Pensar en una didáctica que no haga referencia a la práctica no tiene sentido. Pero pienso que, al mismo tiempo, son la conjunción de lo que

hay en el ejercicio de la profesión de la educación y en el conocimiento de la filosofía de la educación y de todas las ciencias de la educación, y eso es lo que a mí me interesa de la didáctica. Porque si bien para mí es muy interesante estudiar cada una de las ciencias de la educación e, incluso, tengo experiencia en enseñarlas, no es que yo solo me he dedicado a enseñar didáctica, también enseñé filosofía de la educación, historia de la educación, sociología y economía de la educación, educación comparada, por ejemplo; no he sido nunca profesora de psicología de la educación, pero no podría enseñar didáctica sin enseñar psicología de la educación. Esto es, que uno trabaja en cuestiones didácticas porque puede recoger todos esos aportes de conocimiento y, asimismo, no solamente los que provienen del campo de la educación. Justamente por eso para mí es atractiva e, igualmente, porque a través de lo que es el marco general en una actividad tan importante como es enseñar, encuentra que toda la cultura está presente. Entonces para mí su importancia reside, por supuesto, en los contenidos de lo que se enseña, pero también en los marcos fundantes de lo que se enseña. Así que, en cierto modo, también la didáctica tiene esa característica, constituye un compendio de aportes múltiples. Alguna vez la comparé, como en el pensamiento de Tertuliano, con una disciplina en la que nada de lo humano le es ajeno. Todo esto se pone en juego en la didáctica. Y, al mismo tiempo, hay muchas cosas por enseñar y que, todavía se podría afirmar que no hay evidencias

con respecto a cuáles serían los mejores modos de enseñarlas. En cierto sentido esto es también atractivo ya que cambian las ideas, cambian las concepciones, las modalidades, cambia lo que se enseña, cambian los alumnos y las instituciones.

LP: En la línea de los estudiantes, ¿qué crees que un profesor tendría que esperar de sus estudiantes? Y, personalmente, ¿Qué esperas vos de tus estudiantes?

AC: Cuando me preguntas qué espero yo de los alumnos tiene que ver con una bajada a tierra respecto de qué encuentro en los alumnos hoy. Encuentro interés por la enseñanza, una definición más fuerte que la que tenía nuestra generación sobre pensar la enseñanza como un trabajo. Una profesión en donde me parece que ahora hay una tendencia a reconocer las limitaciones, las constricciones que se plantean en los procesos actuales. Esta no era la manera en que nuestra generación entró a la enseñanza. Fue más borroso, más difuminado en relación con lo que íbamos a ser y a hacer. Me parece que ahora nuestros alumnos de ciencias de la educación lo tienen en claro, se están preparando para enseñar, es decir que lo piensan como un trabajo, lo que no está mal. Pero me parece que a veces falta el espíritu de sobrepasar los límites y tratar de llegar más lejos en lo que respecta a la docencia... No puedo dejar de ver que la situación actual muestra graves déficits en los alumnos que llegan, porque es así, porque en términos de cultura general y en buena medida en el desarrollo de capacidad de pensamiento y de reflexión me parece que se

presentan carencias. Hay, en general, algunos problemas de educación desde la escuela primaria en adelante, yo lo he ido advirtiendo en los alumnos de grado de la universidad. En los profesores de la universidad que están en los cursos de especialización en enseñanza, veo que hay preocupación por ese descubrimiento acerca de donde se hallan las dificultades y que tratan realmente de solucionar los problemas. Entonces me encuentro con un efecto que desde el punto de vista de la profesión y de la materia didáctica resulta interesante. En algunos casos, aunque no en todos, en algunas instituciones, lo que planteamos en términos de cómo enseñar determinadas materias, cómo resolver ciertos problemas y seleccionar adoptar estrategias didácticas, no resultan solamente en aprendizajes más o menos superficiales, sino que justamente me estoy encontrando que las propuestas que me hacen los profesores, por ejemplo, en cursos en los que tienen que presentar un proyecto o un trabajo, en muchos casos y en muchos lugares, esa enseñanza pega y muy fuerte y está conduciendo a renovaciones de algunas cátedras y algunas materias y a proyectos de cambio curricular. Yo vengo trabajando en estos últimos años en cursos de posgrado con profesores de distintas disciplinas y profesiones en cuestiones relacionadas con la formación de los estudiantes universitarios en esas profesiones, y me doy cuenta de que uno a veces logra lo que se propone cuando enseña. Me propongo movilizar y cambiar algunas prácticas y está sucediendo. Para el tiempo que tengo de enseñanza no debería asombrarme pero reconozco que sí me sorprende.

LP: Continuando este argumento quisiera hacerte dos preguntas, una que tiene que ver con esta línea del alumno ideal y del profesor ideal. ¿Cómo definirías vos lo que es el alumno ideal y cómo definirías lo que es el profesor ideal? Entendiendo a ese profesor como aquel que deja huellas, que queda en la memoria, que marca a un sujeto.

AC: Nunca fue mi propósito el de marcar a la gente, en ese sentido como digo, abro puertas, pretendo abrirlas y que el otro haga lo que mejor le parezca... Aunque encuentro que sí me recuerde como profesora me resulta importante porque sé que es una valoración y es una valoración que me alegra recibir. Me sucede muchas veces que pregunto a los alumnos sobre sus profesores en las materias y no los recuerdan. Creo que, entonces, eso sería lo peor que me podría ocurrir. En consecuencia, sí es lindo que se acuerden de mí. Pero no en el sentido de enseñarle al otro qué pensar, sino simplemente a “pensar”. Sí, es importante transformar el enseñar en un desafío y ocuparse seriamente de esto, en los contenidos que se enseñan y cómo se los enseñan. Pero además me importa mucho que sepan que tienen que seguir estudiando siempre y que tienen que actualizarse. Como dije antes, yo creo que uno elige la docencia en buena medida porque le gusta estudiar, entonces eso espero que hagan los otros...

Segunda Parte: La pasión al enseñar

LP: La segunda parte de la entrevista tiene que ver con esto que te decía vinculado a la pasión, a los efectos, a las emociones, esta dimensión estética de la enseñanza. Por tanto, ¿Cómo definirías vos a la pasión? ¿Crees que se conecta y se desconecta con la razón?

AC: No, pasión y razón tienen relación entre ellas. Pero siento a la pasión, con esta denominación, como una muy acentuada emoción, muy acentuada. Eso, en sí, es una pasión, es lo que diferencia a la pasión de otros sentimientos. Por lo tanto, en virtud de lo que te dije antes, yo sí creo que los sentimientos son muy importantes, pero no necesariamente la pasión. Un autor decía que a uno siempre puede disgustarle un alumno, puede no coincidir con él, pero que quien sea profesor y experimente disgusto por todos los alumnos debería abandonar su tarea. Siempre en función de lo que te dije, no trato de influir sobre el otro, no trato de modelarlo. En ese sentido procuro mantener distancia. Ahora, desde el punto de vista humano, si nos preocupamos por los problemas de los alumnos, he llorado también con ellos. Quizá por problemas personales que han tenido o por situaciones sociales conmovedoras, pero eso como personas, porque básicamente soy una persona que está enseñando. Pero trato de que esto no influya en lo que enseño. Obviamente que demuestro mi preocupación por el otro, pero tampoco olvido que estoy

enseñando algo. Ahora bien, también creo que la clave de la enseñanza no es la pasión, quizá la pasión por el saber sí. Pero en la relación con el otro soy extremadamente respetuosa. Soy muy poco invasiva en los sentimientos del otro y soy poco invasiva en sus ideas también. Yo puedo presentar un abanico de posiciones o un abanico de ideas pero la impronta afectiva de los profesores que quieren atrapar a los alumnos es para mí absolutamente detestable. Porque me parece que la cuestión de respetar al otro es fundamental.

LP: Digamos, que nosotros estamos trabajando por el triple despliegue de la pasión, que tiene que ver con la pasión por la disciplina, una pasión por la enseñanza y una pasión por los vínculos con los estudiantes....

AC: Es que desde mi perspectiva, creo un tanto exagerada la palabra pasión...

LP: Y ¿vos como lo definirías? ¿Cómo emoción?

AC: En la psicología de la afectividad se suele diferenciar entre emoción, sentimiento y pasión. Emoción es un afecto mucho más puntual y transitorio, el sentimiento es un estado más prolongado en el tiempo que probablemente no perturbe tanto a la persona, ni perturbe la relación con el otro. En cambio, la pasión es altamente perturbadora. La psicología clásica hacía esta diferencia. En este sentido, creo que el trabajo del docente se ajusta más a la experiencia de los sentimientos. Esto no quiere decir

que yo no sienta pasión por lo que estoy enseñando, pero nunca para invadir al otro. Creo que también respecto del conocimiento, de los saberes, el mantener una cierta distancia con relación a estos saberes te hace entenderlos mejor, la pasión es muy distorsionadora.

No es que yo diga que debe entenderse la formación en educación como exclusivamente intelectual y que el mundo de las ideas es solo lo que vale. Yo lo planteo desde el lugar de quien enseña y del respeto frente al otro y de la necesidad de dar y desarrollar la libertad del otro. Para mí esto es central en la enseñanza.

LP: Y volviendo tras las huellas de tu biografía. ¿Has tenido profesores y profesoras que te han marcado desde ese lugar?

AC: Para mencionar a los buenos profesores que he tenido debo pensarlo un poco. Un profesor que me ha hecho pensar fue Mario Bunge. Al terminar cada una de las clases nos daba una serie de preguntas y nos decía: si ustedes quieren contesten una o las cinco, y en la siguiente clase las devolvía cuidadosamente comentadas una por una, pero siempre uno elegía una sola pregunta porque demandaba toda la semana lidiar con esa pregunta... En ese sentido, para mí fue como una especie de modelo de profesor. También es cierto que podía hacerlo porque tenía dedicación exclusiva ... pero para mí era un gran profesor porque sus preguntas eran buenas. Creo que la capacidad de interrogar es una condición de la buena enseñanza así

como el poder plantearle al otro buenos problemas, en el sentido de que no sean fáciles de responder. Si vos me decís, qué profesores me han marcado, pienso también en un profesor de algunas materias del profesorado de Pedagogía y Filosofía, Francisco González Ríos, que era muy buen profesor. Tenía muchos conocimientos, una erudición impresionante, estaba absolutamente actualizado siempre, hasta que por su diabetes ya no pudo seguir leyendo. En mí influyó mucho porque nos enseñó que frente a un problema había muchos autores y que había que buscar las respuestas con la consulta a esos variados autores. No nos enseñaba una respuesta, sino a buscarla en los autores... eso para mí fue importante. Otra profesora, Ofelia Bellinotto, que fue recordada por muchísimos alumnos, gente que después de hacer el doctorado estudió otras carreras, y llegaron a ser profesores titulares y siguieron recordándola, fue una profesora que nos daba un seminario de psicología, pero también un seminario de filosofía antigua. Con ella las materias eran anuales y recuerdo que el año que la tuve como profesora sólo leímos un diálogo de Platón y dos capítulos de la Metafísica de Aristóteles, pero nos enseñó a leer y es esto lo decían todas las personas que pasaron por sus clases y que le agradecían su enseñanza. Fue impresionante este reconocimiento porque todos decían, al igual que yo ahora, que para mí fue importante porque nos enseñó que ningún texto se te resiste si te pones seriamente a leerlo. Entonces esto para mí sí podría haber sido algo que me marcó... Un

gran profesor sería aquel que te abre el camino del saber, no solo de su materia y te dice que sos capaz de aprenderlo, leerlo y entenderlo sin importar quien lo escribió o lo difícil que sea... el no tener miedo a introducirse profundamente en el conocimiento.

LP: Alicia, ¿ese miedo que vos mencionas es curiosidad? ¿Se enseña esto? ¿Cómo se enseña?

AC: Yo creo que la curiosidad se enseña. En una oportunidad me pidieron que hablara en el Instituto de Arte Americano de la FADU UBA y pensé en hablar sobre la curiosidad. Se llama Ensayo sobre la curiosidad. En realidad no escribí, hablé sobre la curiosidad y a mí me pareció interesante y fue un trabajo que me gustó preparar y comunicar. Es un tipo de cosas que me encanta hacer. El hecho de decir con "este tema", cómo te las arreglas para enseñarlo y ponerlo a disposición de otros... pero en cuanto a la curiosidad, al igual que con la creatividad, sí pueden enseñarse aunque parece estar más claro que es más fácil y frecuente destruirlas que estimularlas.

LP: Y eso implica buscar...

AC: Te vuelvo a decir, para mí lo más interesante en este sentido es seguir estudiando y buscando el mejor modo de hacer un trabajo honesto, porque para mí honesto no es enseñar una postura cerrada que se prueba como valiosa, sino hacerlo de la mejor manera en que yo pueda lograrlo. Eso no quiere decir que esa acción pretenda ser perfecta.

LP: Alicia, volviendo a las cuestiones de las emociones, de los afectos, de los sentimientos o del nivel que vos los deseas pensar, te pregunto, ¿estos temas han entrado en el campo de la educación, en el campo de la investigación educativa? Y si ha pasado ¿cómo crees que se dio?

AC: Depende de las escuelas. En la filosofía de la educación sí han aparecido; asimismo es una opción definida en lo que se llama pedagogía humanista, por supuesto. Entre Enrique Dussel, por ejemplo, y Carl Rogers se abrió un gran campo. Los franceses se han interesado mucho, en un principio más que los anglosajones. Pero en autores anglosajones, además de Rogers y sus

seguidores, hoy en un enfoque socio-cognitivo y en el marco del constructivismo, encontramos una preocupación creciente por las dimensiones no solamente cognitivas sino por las no cognitivas de la educación. Diría que entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje se ha establecido un maridaje altamente significativo. Las teorías de la enseñanza no pueden permanecer al margen de estos procesos de vinculación que, añadiendo mayor complejidad aún a la labor docente, al ampliar los horizontes de la formación de los estudiantes y sus maestros procuran instituir con un nuevo alcance el sentido de la existencia humana.

Notas

1 Esta entrevista biográfica fue realizada en el marco de un Programa de Formación Posdoctoral en la Universidad Nacional de Rosario durante 2016/2017. Fue realizada en la ciudad de General Pico en el mes de junio de 2016 en el momento de realización de un Congreso Internacional de Educación. Para su publicación en este número de la Revista de Educación ha sido editada, ampliada y corregida por la Prof. Alicia Camilloni.

Revista de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni

Antoni Santisteban Fernández(1), Joan Pagès Blanch(2)

Resumen

Alicia W. Camilloni se preocupó y se dedicó a la construcción de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, de una epistemología que diera sentido a lo que estábamos haciendo quienes nos ocupábamos, fundamentalmente, de formar al profesorado de ciencias sociales y a la investigación de los problemas de la práctica. Su preocupación fue compartida en un porcentaje muy alto por quienes suscriben este trabajo y, en general, por GREDICS –Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales- y por la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ha pasado de ser una asignatura “maría” o una metodología para enseñar las ciencias de referencia o un apéndice de la didáctica general, en aquellas Escuelas de Magisterio, en las Normales, a ser una disciplina plenamente consolidada en la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Con diferencias, sin duda, según se ubique en la formación de docentes generalistas de educación infantil y primaria –donde convive con

Summary

Alicia W. Camilloni was concerned and devoted herself to the construction of a theory of teaching social sciences, of an epistemology that gave meaning to what we were doing, who were mainly involved in training social science and research faculty of the problems of practice. Their concern was shared in a very high percentage by those who subscribe to this work and, in general, by GREDICS - Research Group in Didactics of Social Sciences - and by the departmental unit of Didactics of Social Sciences of the Universitat Autònoma de Barcelona.

The Social Sciences Didactics has gone from being a “Maria” subject or a methodology to teach the reference sciences or an appendix of the general didactics, in those Teaching Schools, in the Normal ones, to be a discipline fully consolidated in the teacher training at any educational stage. With differences, undoubtedly, as it is located in the training of generalist teachers of early childhood and primary education -where it coexists with other didactics of other areas and other disciplines- or in the training of

otras didácticas de otras áreas y de otras disciplinas- o en la formación de docentes de ciencias sociales, geografía e historia de enseñanza secundaria o de las etapas superiores de los distintos sistemas educativos.

A diferencia de lo que ocurría antaño donde quienes enseñaban al futuro profesorado Didáctica de las Ciencias Sociales, eran casi siempre las últimas personas que habían sido contratadas, tuvieran o no tuvieran experiencia en la docencia de la etapa para la que se formaba a los y a las docentes, tuvieran, o no, conocimientos para enseñar a enseñar geografía o historia, hoy el profesorado que enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales gozamos ya, en muchos países, de un estatus científico e investigador consolidado. Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa.

Palabras clave: epistemología; didáctica de las Ciencias Sociales; didáctica general; formación docente

teachers of social sciences, geography and history of secondary education or of the higher stages of the different educational systems.

Unlike what happened in the past where those who taught the future teachers of Social Sciences Teaching, were almost always the last people who had been hired, whether or not they had experience in teaching the stage for which they were trained and teachers, whether or not they had the knowledge to teach geography or history teaching, today the teaching staff that teach Social Science Didactics already enjoy, in many countries, a consolidated scientific and research status. This has been due to the efforts of those people who, like Camilloni, believed that we were in an area of knowledge different from geography, history or the rest of social sciences, as well as general didactics, pedagogy or psychology, although I needed all of them to build their own knowledge and be able to intervene in the training of teachers of any educational stage.

Key Words: epistemology; Teaching social sciences; general didactics; teacher training

| |
|---------------------------------|
| Fecha de Recepción: 13/07/2018 |
| Primera Evaluación: 27/07/2018 |
| Segunda Evaluación: 01/08/2018 |
| Fecha de Aceptación: 20/08/2018 |

“Pero, si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las ciencias sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, se revela doblemente intrincada. A la complejidad de su objeto (la enseñanza de las ciencias sociales) se añade el controvertido carácter epistemológico de la didáctica misma como disciplina. Para resolver este problema es menester responder, por ejemplo, a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? ¿Cuál es la relación de la didáctica con otras disciplinas, pedagógicas o no? ¿Cómo se construye el discurso didáctico? ¿Qué relación se establece entre el discurso didáctico y la práctica pedagógica? ¿Qué papel juegan los valores en la teoría didáctica? Su carácter normativo, ¿es un obstáculo para que la didáctica se construya como ciencia y, en particular, como ciencias sociales?” (Camilloni, 1994, p. 26)

Cuando conocimos el trabajo de Camilloni y Levinas (1988) visualizamos de una manera muy concreta que, para enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia, era necesario que el profesorado tomara conciencia de la necesidad de ser creativo si quería generar conocimientos útiles a su alumnado. Las 15 actividades con las que ilustraban los tres retos que presidían el título del libro -“Pensar, descubrir y aprender”- presentaban, sin duda, “situaciones problemáticas y altamente

motivadoras, para que el alumno reconozca la necesidad de relacionar el problema en cuestión con aquello que ya conoce, incorpore paulatinamente la información que se le entrega para organizarla en función de la resolución del problema planteado, proponga soluciones, las fundamente y las evalúe” (p. 7). Pero también visibilizaban “múltiples problemas, derivados, algunos, de la peculiar estructura epistemológica de sus contenidos” que las ciencias sociales planteaban a sus docentes (p. 9).

Por ello, Alicia W. Camilloni se preocupó y se dedicó a la construcción de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, de una epistemología que diera sentido a lo que estábamos haciendo quienes nos ocupábamos, fundamentalmente, de formar al profesorado de ciencias sociales y a la investigación de los problemas de la práctica. Su preocupación fue compartida en un porcentaje muy alto por quienes suscriben este trabajo y, en general, por GREDICS –Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales- y por la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ha pasado de ser una asignatura “maría” o una metodología para enseñar las ciencias de referencia o un apéndice de la didáctica general, en aquellas Escuelas de Magisterio, en las Normales, a ser una disciplina plenamente consolidada en la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Con diferencias, sin

duda, según se ubique en la formación de docentes generalistas de educación infantil y primaria –donde convive con otras didácticas de otras áreas y de otras disciplinas- o en la formación de docentes de ciencias sociales, geografía e historia de enseñanza secundaria o de las etapas superiores de los distintos sistemas educativos.

A diferencia de lo que ocurría antaño donde quienes enseñaban al futuro profesorado Didáctica de las Ciencias Sociales, eran casi siempre las últimas personas que habían sido contratadas, tuvieran o no tuvieran experiencia en la docencia de la etapa para la que se formaba a los y a las docentes, tuvieran, o no, conocimientos para enseñar a enseñar geografía o historia, hoy el profesorado que enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales gozamos ya, en muchos países, de un estatus científico e investigador consolidado. Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa.

A pesar de esta evolución, la enseñanza de las ciencias sociales no es, prácticamente en ningún país de nuestro entorno, objeto de una especial preocupación por parte de quienes dirigen las políticas educativas. Al contrario, da la sensación que quienes dirigen los destinos políticos de nuestros países suprimi-

rían, si pudieran, unas enseñanzas que pueden socializar a la población y hacerla sumisa a sus valores o, por el contrario, pueden contrasocializarla y fomentar que piensen de manera autónoma y tomen decisiones poco acordes con los valores impuestos desde el poder.

Un ejemplo de ello es el siguiente. Mientras estamos escribiendo este artículo aparece en la prensa catalana información sobre los resultados de las pruebas realizadas durante el curso 2017-2018 sobre competencias básicas en el último curso de enseñanza primaria (6º, 11/12 años) y en el último de la enseñanza secundaria obligatoria (4º, 15/16 años). La información se refiere a los resultados de aprendizaje en lengua catalana, castellana e inglesa, en matemática y en medio natural (6ª) y en el área científico-tecnológica (4º de secundaria obligatoria). La única referencia a la enseñanza de las Ciencias Sociales aparece relacionada con los resultados de la lengua inglesa. El secretario general de Políticas Educativas del gobierno catalán propuso, a tenor de los resultados del aprendizaje del inglés, realizar la enseñanza de las Ciencias Sociales de primero y de segundo de la enseñanza secundaria obligatoria íntegramente en inglés o “al menos algunas unidades didácticas”. “Lo hemos probado en algunas escuelas y la mejora es espectacular” (El Periódico de Catalunya, jueves 12 de julio de 2018, p. 3). ¡Espectacular! ¿Para qué?, ¿para el desarrollo de la conciencia ciudadana democrática de la juventud catalana?, ¿para el desarrollo de su conciencia histórica y geográfica? Hemos querido empezar este trabajo

señalando esta situación porque tiene mucha relación con el valor que otorgan nuestras sociedades a los aprendizajes sociales, geográficos e históricos escolares y la formación que se espera que tengan los y las docentes para enseñar. ¿Qué será ahora lo importante en la formación de los y las docentes catalanes, la didáctica del inglés o la didáctica de las ciencias sociales?, ¿en qué consistirá su formación?, ¿qué se valorará de ella? Estamos convencidos que esta situación es común a muchos otros países.

En las siguientes líneas presentaremos nuestras respuestas a algunas de las preguntas que Camilloni se formuló en el texto de 1994 que preside este trabajo. Nuestra intención es sistematizar lo que entendemos que la didáctica de las ciencias sociales es y aquellos aspectos sobre los cuales se ha de seguir trabajando, e investigando, para convertir las enseñanzas sociales, la geografía, la historia, la política, la economía, la sociología o el derecho en herramientas útiles para que la ciudadanía se ubique en su mundo y se comprometa en transformar aquellas cosas que no funcionan y en conservar aquellas que han supuesto mejoras para la humanidad.

1. ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? La construcción de una epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales

“La didáctica trata de las relaciones específicas que se establecen entre un maestro, un alumno y un saber, en un contexto escolar y en un momento determinado” (Jonnaert, 1998).

La razón de ser de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), como la del resto de didácticas específicas, es la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje de los saberes sociales, geográficos e históricos escolares. El conocimiento didáctico procede del cruce del conocimiento práctico, del conocimiento que se genera en los contextos educativos cuando se enseñan y se aprenden conocimientos sociales en un lugar y en un momento determinado, con el conocimiento teórico que se construye en el seno de las disciplinas científicas de donde proceden los saberes y de las disciplinas psico-socio-pedagógicas que enmarcan y explican las situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello contextualizado por unas políticas educativas que determinan desde la duración de la enseñanza obligatoria hasta las áreas o disciplinas que ha de cursar la ciudadanía, los contenidos y los métodos, su evaluación y la titulación que obtiene la ciudadanía al finalizar las distintas etapas en que se ha dividido la enseñanza (Pagès, 2011). Y, por supuesto, la formación del profesorado.

Entendemos que la DCS es un campo de conocimientos que teoriza la enseñanza de las ciencias sociales. Es decir, que intenta comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprenden contenidos sociales, geográficos e históricos en la práctica. Y es la base, la fundamentación, de los programas y de las prácticas de formación docente para la enseñanza de estos contenidos. La DCS es un área de conocimiento inte-

grada por un conjunto de disciplinas –la didáctica de la geografía, la didáctica de la historia, la didáctica de la historia del arte, la didáctica de la economía y de otras disciplinas sociales y la didáctica de la educación cívica y ciudadana-. Esta área de conocimiento y las disciplinas que la integran, sea cual sea su forma de relación curricular, comparten, tal vez con la excepción de la educación cívica y ciudadana, muchas de las características establecidas por Chervel (1988) para caracterizar una disciplina escolar, o de las establecidas, desde otra perspectiva, por Goodson (1995) para analizar la construcción social de las disciplinas escolares y su historia.

Como hemos dicho, la DCS se ocupa de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos (Pagès, 2012).

La aparición de la DCS, así como del resto de didácticas específicas es relativamente reciente y se ha producido a pesar de las concepciones curriculares dominantes. La DCS surgió para intentar dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos geográficos, históricos, histórico-artísticos y sociales como consecuencia de la extensión, en muchos países, de la escolarización obligatoria a toda la población infantil y juvenil, primero hasta los 14 años, luego hasta los 16 y, en la

actualidad, hasta los 18 años. Con anterioridad a esta situación, solía existir en la formación de maestros una didáctica general y unas metodologías vinculadas a las distintas disciplinas escolares que estaban muy lejos de comprender los problemas reales de la enseñanza y pensar alternativas a los mismos.

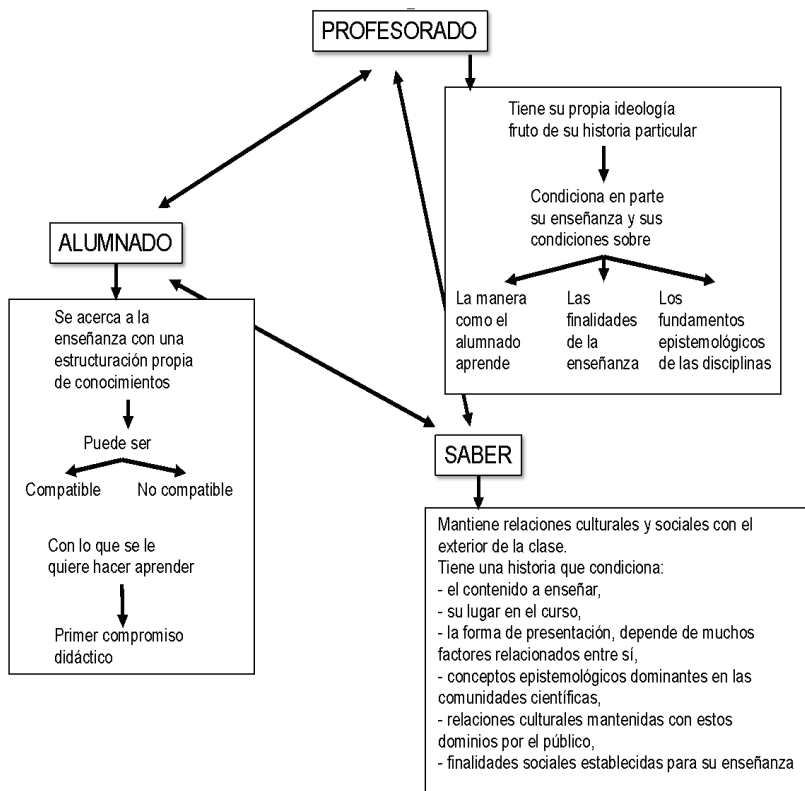
La DCS, al igual que el resto de didácticas específicas, es un área de conocimiento que se ubica en el campo de las ciencias de la educación, pues los problemas que pretende resolver tienen relación con la enseñanza y el aprendizaje y con la formación del profesorado. Sin embargo, la DCS necesita de los conocimientos de las ciencias de referencia, así como de los conocimientos procedentes de la práctica de enseñar ciencias sociales en las escuelas y de la práctica de enseñar DCS en la formación del profesorado. La DCS, y de todas y cada una de sus disciplinas, necesita para la elaboración de su currículum y para su desarrollo, así como para su investigación, de los descubrimientos de la investigación procedentes de los campos citados.

Estos campos, sin embargo, actúan de manera diferente en el currículum de formación profesional del profesorado en función de la etapa educativa para la que se le forme. La formación de maestras y maestros generalistas de educación infantil y de educación primaria, o básica, es diferente de la del profesorado de enseñanza secundaria o de bachillerato. La formación de un maestro o de una maestra generalista exige acuerdos entre las distintas didácticas, para rentabilizar los

conocimientos que permitirán desarrollar la competencia didáctica necesaria para tomar decisiones en la práctica, teniendo en cuenta que es la misma persona la que deberá enseñar contenidos de distintas áreas y disciplinas. En cambio, el o la docente de enseñanza secundaria se ha especializado en aquellos contenidos disciplinares que constituirán la base de su enseñanza. La formación de unos y

de otros es necesariamente diferente aunque la concepción de la DCS que los profesionales de una y de otra etapa han de dominar comparte muchos aspectos comunes.

Podemos visualizar la relación entre la enseñanza (el profesorado), el saber y el aprendizaje (el alumnado) de la siguiente manera (Pagès, 1993):



Y la relación entre la formación teórica, la práctica de la enseñanza y la formación en DCS de esta otra:



Entendemos que es conveniente diferenciar la formación teórica del profesorado –aquello que los y las docentes han de saber cómo intelectuales- de la práctica de la enseñanza. A diferencia de antaño en que se consideraba que para enseñar solo hacía falta saber, hoy se considera que el saber no es suficiente, sino que además hay que saber cómo enseñarlo. Por esta razón, la flecha que une formación teórica con la práctica no tiene ya sentido. En cambio, tienen sentido las flechas que relacionan la formación teórica y la práctica con la didáctica pues la didáctica necesita de los saberes procedentes de ambas para crear situaciones que hagan posible el desarrollo de la didáctica y el desarrollo profesional de los y las docentes. La competencia didáctica exige creatividad para poder componer un saber que responda a las necesidades y a los intereses

de una población única e irrepetible. La maestría de cada docente en la toma de decisiones sobre el para qué, el qué, el cuándo, el cómo y el con qué es fundamental para predisponer al alumnado y conseguir aprendizajes. Y esta maestría se enseña y se aprende en DCS a partir de la práctica de la enseñanza de estas disciplinas y con la aportación de los saberes disciplinares y de las ciencias de la educación.

La DCS se ha construido, pues, desde la confluencia de distintos campos del saber: las ciencias referentes, la pedagogía, la psicología y la sociología, ... Pero la DCS no es ninguno de los campos anteriores ni plantea las mismas preguntas de investigación que estos campos, aunque puede tener aspectos en común como, por ejemplo, la metodología de investigación. Por otro lado, la DCS se ha beneficiado, sobretodo en una primera etapa, de la investigación de otras ciencias de la educación, en especial de la psicología, que vino a ocuparse de la falta de investigación en nuestro campo. Hoy esta dependencia ya no tiene ningún sentido, aunque la colaboración entre las diferentes ciencias que analizan la enseñanza y el aprendizaje siempre es positiva (Pagès, 1993)

La DCS tiene una especificidad con respecto a la didáctica general, que es el tipo de conocimiento que investiga en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, los conceptos sociales tienen unas características especiales. Son conceptos abstractos, relativos, cambiantes y muy difíciles de definir. La DCS, como el

resto de didácticas específicas, considera que cada tipo de saber (matemático, experimental, social, lingüístico, musical...), requiere de un tipo de investigación didáctica distinta, ya que también su enseñanza y su aprendizaje es diferente. Y lo mismo sucede con la formación de su profesorado. Esto no ha sido ni es ningún obstáculo para que las didácticas compartan problemas parecidos y, en consecuencia, también teorías y marcos interpretativos comunes como puede comprobarse, por ejemplo, en el trabajo editado por Reuter (2013).

En relación con las ciencias referentes la relación más importante con la DCS se establece a nivel epistemológico, es decir, en la reflexión sobre las características de la disciplina y en su función social, así como en las distintas escuelas de pensamiento histórico, geográfico, etc. El profesorado de ciencias sociales no puede tener una formación en todas las ciencias sociales, pero sí que puede haber reflexionado sobre cómo cada ciencia construye su conocimiento y sobre cómo da respuesta a los problemas de la sociedad.

Por otro lado, ha habido un cambio muy importante por lo que respecta a la selección de los contenidos. En la actualidad ya no preguntamos a las ciencias referentes, como hacíamos antes, qué se debe enseñar, sino que preguntamos qué pueden aportar a la formación del pensamiento social crítico, a la educación de una ciudadanía democrática o al cambio social (Pagès, 2007, 2009a; Pagès y Santisteban, 2014). En este sentido,

podemos considerar que se ha producido una transformación muy importante en el papel de la DCS y en la relación que establece con las ciencias referentes que se deben enseñar y con el resto de ciencias de la educación.

La construcción de la DCS se ha hecho realidad al mismo tiempo que se ha consolidado una comunidad científica, cada vez más numerosa, que tiene como objetivo transformar unas prácticas de enseñanza de las ciencias sociales ancladas aún en la memorización y en la reproducción de información, de datos y hechos, que no tienen sentido para el alumnado. Esta comunidad científica tiene, como primera meta, formar al profesorado de ciencias sociales que debe hacer posible el cambio.

La mejora de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales debe ser el gran objetivo de la didáctica de las ciencias sociales, así como la formación de un profesorado con conocimientos específicos del campo y las competencias profesionales pertinentes. Y este es el campo de investigación. La DCS necesita investigaciones bien fundamentadas para producir innovaciones en la enseñanza. En ningún campo científico existe innovación sin una investigación sólida que la sostenga y la DCS no es ni puede ser una excepción. En la actualidad ya existe suficiente investigación para establecer cuáles son los ejes básicos de una enseñanza y un aprendizaje de ciencias sociales más efectivo y al servicio de la formación de una ciudadanía democrática crítica.

Como cualquier ciencia, la DCS está en construcción, no se puede fundamentar en verdades absolutas y, como ciencia que estudia la sociedad y las relaciones entre personas y grupos y la formación de la ciudadanía democrática, tiene una función social ineludible. Algunos autores piensan que esta función debe desenmascarar aquellas situaciones que, aunque parezcan normalizadas, son nuevas formas de control y de reproducción de las relaciones de poder.

La DCS ha aportado en los últimos 25 años una gran cantidad de conocimiento, con un gran aumento de proyectos financiados, tesis doctorales, grupos de investigación, revistas especializadas, publicaciones, etc. Lo que nos permite construir un saber fundamentado para poder pensar qué se debe enseñar de ciencias sociales en la escuela y cómo, sobre cómo se forma una ciudadanía democrática y sobre qué competencias ha de desarrollar el profesorado, cómo lo hemos de formar y qué tipo de relación teoría-práctica permitirá su desarrollo como práctico reflexivo y crítico (Pagès y Santisteban, 2014).

2. La enseñanza de las ciencias sociales

“La enseñanza de las ciencias sociales tiene como fin esencial brindar la información y las herramientas conceptuales y desarrollar las habilidades cognitivas y las actitudes que permitan a los alumnos que abordan el aprendizaje de estas ciencias:

** Comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y*

en otros lugares del mundo, en esta época y en otras. (...)

** Dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática actual. (...)*

** Desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas. (...)*

En síntesis, el propósito principal ha de ser que el alumno sienta, piense y actúe como miembro de la humanidad en su conjunto” (Camilloni, 1998, p. 183-184).

El estudio de la sociedad se caracteriza porque quien emprende esta tarea se convierte en actor y espectador a la vez. Analizamos una realidad social donde nos encontramos inmersos. El profesorado que enseña y el alumnado que aprende forman parte también de la sociedad que es objeto de estudio. Por esta razón, nuestros valores están presentes en nuestra percepción de lo social, en nuestras interpretaciones, en nuestra forma de comprender los problemas y los conflictos sociales y enfrentarnos a ellos, en la toma de decisiones para buscar alternativas a los mismos.

La enseñanza de las ciencias sociales siempre comporta una educación en valores. Para Ganguli, Mehrotra y Melhinger, *“Les valeurs sont indissociables de la matière même des études sociales”* (1987, 231). No debemos caer en el error de separar los valores del resto de contenidos, como si se pudieran enseñar por separado. Nada más lejos de la rea-

lidad. Separar los hechos de los valores, por ejemplo, implica correr el riesgo, “de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines”, tal como señala Giroux (1990, 109).

Cuando se definen las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales también decidimos qué tipo de ciudadanía queremos formar. Explícita o implícitamente, de manera más o menos consciente siempre optamos por formar a un determinado tipo de ciudadano o ciudadana. Apostamos por una ciudadanía crítica y participativa, por una ciudadanía democrática, responsable y comprometida. O apostamos por una ciudadanía pasiva, obediente, que no vaya más allá de pensar lo que otros –la escuela, la familia, los padres, los medios, las redes- le dicen qué ha de pensar. Estas finalidades requieren una concreción en un determinado tipo de contenidos, en una metodología o en uno u otro tipo de evaluación. Por lo tanto, los valores están presentes en todos los aspectos del currículo. El profesorado debe estar preparado y ha de tomar conciencia sobre qué tipo de valores presiden su tarea y cómo inciden en la formación de una joven ciudadanía, para afrontar los problemas actuales del mundo desde la perspectiva histórica, geográfica, sociológica, cultural o política (Renner, 2009; Renner & Brown, 2006; Ross, 2004; Ross & Vinson, 2006).

Cuando hacemos referencia a los valores en la enseñanza de las ciencias sociales podemos pensar que cada cultura o cada perspectiva ideológica

o educativa, puede defender unos determinados valores como corresponde a una sociedad plural y democrática. Pero, desde una perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, los derechos humanos y la justicia social son el horizonte que debe prevalecer en cualquier currículum de ciencias sociales y, por tanto, en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

A lo largo del tiempo y en todos los países del mundo la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales se ha utilizado para crear un sentimiento de pertenencia a un territorio y un patriotismo que establezca diferencias con las otras naciones (Ferro, 2007). De esta manera se justificaba la existencia de un estado y sus acciones de guerra o de conquista, y se aunaba, en definitiva, a la población de un país detrás de una bandera y de unos símbolos. Hoy día las organizaciones transnacionales y las reivindicaciones culturales diversas dentro de los estados han cambiado la perspectiva tradicional. Pero, los relatos nacionales presentes en los currículos y en la enseñanza siguen mostrando unos aprendizajes donde no son frecuentes la crítica al relato oficial ni el desarrollo de una conciencia histórica y un pensamiento crítico (Lantheaume et Létourneau, 2016).

Son muchos los autores que en la actualidad consideran que la enseñanza de las ciencias sociales puede y debe contribuir a la construcción de un futuro mejor para la sociedad, más justo, más libre, más democrático. El conocimiento del pasado, del presente y del futuro de

la sociedad debe orientarse a la mejora de la convivencia y de la paz. Esta debería ser su función en cualquier parte del mundo. En especial, la enseñanza de las ciencias sociales debe ayudar a vivir en la pluralidad de ideas y en la diversidad de culturas.

La enseñanza de la historia y de la geografía y del resto de ciencias sociales aporta aspectos imprescindibles a la educación para la ciudadanía, como el conocimiento del pasado, la evolución de los procesos democráticos, la gestión de recursos o la organización del territorio, la educación política o jurídica, la educación económica, etc. Los valores de una ciudadanía democrática participativa son inseparables de estos contenidos y del sentido que creemos que ha de tener la enseñanza de las ciencias sociales.

La DCS, como campo de conocimiento, se plantea las respuestas a las preguntas propias de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales: ¿cómo se aprende la temporalidad?, ¿cómo se orientan los niños y niñas en el espacio?, ¿cómo se aprende a participar?, ¿qué problemas sociales identifican los y las jóvenes de hoy día?, ¿cómo se forma en la escuela el pensamiento social crítico?, ¿cuáles son las competencias propias del pensamiento histórico?, ¿cómo se trabaja en la clase de ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes?, ¿cómo se aprende a interpretar la información relativa a una cuestión socialmente viva?, ¿qué debe saber un maestro o maestra de estudios sociales en la

actualidad?, ¿cuáles son las competencias profesionales del profesorado de ciencias sociales?

Pero las respuestas al tratamiento escolar y didáctico de estas preguntas no son fáciles. Como afirma Seixas (2001) siguiendo a otros autores que ya lo constataron anteriormente (Longstreet, 1991; Marker y Mehlinger, 1992), los investigadores, formadores y teóricos de los estudios sociales, están más preocupados y escriben más sobre la definición de los estudios sociales que sobre cualquier otro aspecto de este campo, con el agravante de que este debate nos ayuda a avanzar muy poco en la innovación de sus prácticas de enseñanza. Son debates más corporativos y gremiales que debates centrados en problemas educativos como se pone de relieve cuando se comparan los resultados de un enfoque disciplinar y otro interdisciplinar centrados en el estudio de problemas (Pagès, 2009b). Esta problemática afecta al mismo tiempo las relaciones entre la investigación y la práctica de enseñanza de las ciencias sociales (Seixas, 2001; Levstik, 2008; Thornton, 2008).

El análisis de las prácticas indica que los contenidos de una misma asignatura pueden generar prácticas docentes distintas en función de los objetivos de cada profesor, de su determinación tras la instrucción en una disciplina o área particular de los estudios sociales y del marco concreto donde tenga lugar la instrucción (Brophy, 1993 y Barton y Levstik 2004). Brophy (1993) también indica que los profesores de primaria enfatizaban más el compromiso del estudiante y los resul-

tados afectivos que los objetivos específicos de los contenidos o la crítica social. Incluso aquellos profesores que hacían participar a alumnos de primaria en indagaciones que incluían discusiones sobre las dimensiones morales del contenido, solían hacer pocos intentos para tratar las controversias o proporcionar una «contrasocialización». Además, Brophy (1993) sostiene que los estudios de las prácticas docentes muestran claramente que los profesores de estudios sociales «ejemplares» varían considerablemente unos de otros, hasta el punto que ponen en duda la fiabilidad y la conveniencia de los libros de texto y las directrices de currículos normalizados.

Urge repensar la enseñanza de las ciencias sociales para situar a la ciudadanía joven ante los cambios de todo tipo que se están produciendo en el mundo. Estos cambios han de orientarse hacia nuevas formas de seleccionar los contenidos a enseñar, a la integración de vías de aprendizajes y a perspectivas metodológicas diversas que, aunque algunas se consideran nuevas, son conocidas desde hace mucho y fueron definidas hace décadas, como el trabajo por proyectos, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas. Desde la perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales estas metodologías son importantes, pero no solucionan la cuestión esencial sobre qué conocimiento debe enseñarse. Pensamos que la clave está en analizar nuestro mundo y sus problemas (Pagès, 2013, 2015).

Presentamos algunas de nuestras propuestas sobre hacia dónde debe

dirigirse la enseñanza de las ciencias sociales y la investigación en didáctica sin pretender ser exhaustivos:

- 1) Es imprescindible una enseñanza a partir del trabajo con problemas sociales relevantes, según la tradición anglosajona (Evans & Saxe, 1996) o con cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Legardez et Simonneaux, 2006 ; Pagès y Santisteban, 2011), según la nomenclatura utilizada más recientemente en el contexto francófono. Esta es la alternativa a una enseñanza de las ciencias sociales todavía dominada por la simple transmisión de información. Trabajar a partir de problemas o temas controvertidos es el único camino que nos asegura un desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas (Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, 2009, 2012), así como la formación del pensamiento social crítico.
- 2) La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales deben estar al servicio de la educación para la justicia social (McCrary y Ross, 2016). La enseñanza de las ciencias sociales debe centrarse en una educación para la igualdad, la libertad y la participación. En este sentido, la investigación sobre la educación para la ciudadanía debe incidir en lo se ha denominado los derechos de segunda generación. A nivel internacional se recogen en el Pacto de Derechos Económicos y Sociales, aprobado por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1966. Nuestras democracias imperfectas

sólo pueden avanzar en este sentido, con una distribución más equitativa de los recursos económicos. Esta nueva etapa significaría una superación del modelo de democracia liberal, el cual se defiende hoy día desde posiciones políticas neoliberales.

- 3) Un aspecto fundamental es el desarrollo del pensamiento dialógico a partir del debate y la argumentación sobre problemas sociales. Argumentar quiere decir plantear una afirmación, defenderla, pero escuchando otros puntos de vista y estando siempre predispuestos a debatirla, hacer un ejercicio de empatía con quien debatimos, proponer contra-argumentos a sus razonamientos, pero también a ser capaces de predecir las refutaciones a nuestros propios argumentos. En definitiva, establecer un debate democrático para la formación del pensamiento dialógico como la forma más pura de pensamiento crítico (Ross, 2017).
- 4) En un momento en que los medios de comunicación construyen una realidad manipulada hemos de enseñar a nuestros niños y niñas y a nuestra juventud a interpretar de forma crítica la información de los medios, con el objetivo de poder tomar decisiones fundamentadas y actuar en consecuencia. Por este motivo en las clases de estudios sociales debe trabajarse desde la óptica renovada de la literacidad crítica, con respecto a las informaciones sobre problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas. En demasiadas ocasiones los

programas de pensamiento crítico se han limitado a desarrollar habilidades cognitivas sin incidir en la importancia de la acción social. Esta es la nueva perspectiva de las propuestas de literacidad crítica, interpretar la información de los medios sobre los problemas sociales y hacer propuestas de intervención social. El grupo GREDICS ha elaborado una propuesta de enseñanza a partir de sus investigaciones (Santisteban, Tosar y Pagès, 2016).

3. La investigación y la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales

Afortunadamente, buena parte de las propuestas que acabamos de realizar están generando una rica, variada y heterogénea investigación que ha de volcarse en la formación del profesorado, tanto la inicial como la continuada. Urge superar los obstáculos que dificultan que los resultados de la investigación lleguen a los y a las docentes y les permitan revisar sus prácticas e innovarlas. Pero también urge que estos resultados se tengan en cuenta por parte por los y las políticas responsables del currículum que, como ha puesto de relieve Legris (2014) para el currículum de historia francés, ignoran estos resultados pues están en las antípodas de los usos que quieren dar a los saberes históricos y sociales en general. Pero también deberían tenerlos presentes los responsables de la elaboración de materiales curriculares y, en particular, de libros de texto en

formato papel o virtual. Y, finalmente, las personas que desde la Universidad o desde los Institutos de Formación de Maestros y Maestras son responsables de la formación inicial.

Si los resultados de aquello que se investiga no llegan a la práctica, no generan nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje para tratar los problemas del mundo, la investigación no servirá más que para la promoción del profesorado universitario y, en el mejor de los casos, para mejorar un poco su situación económica. Nuestra apuesta pasa por revisar en profundidad los contenidos de nuestros programas de didáctica de las ciencias sociales, por incorporar en ellos los resultados de las investigaciones y por innovar nuestras propias prácticas y, en definitiva, innovar en la formación del profesorado, otorgando a la práctica docente una mayor relevancia de la que ha tenido hasta la actualidad en la formación en didáctica de las ciencias sociales.

¿Qué urge investigar y qué urge innovar? En general, sabemos poco de lo que ocurre en la práctica cuando se enseñan contenidos sociales, geográficos e históricos. Sabemos más sobre lo que el profesorado dice que ocurre que, realmente, sobre lo que ocurre. Sabemos más lo que ocurre en la enseñanza secundaria que lo que ocurre en educación infantil y en educación primaria cuando se enseñan contenidos sociales, geográficos e históricos. Tampoco sabemos mucho de lo que ocurre cuando se enseña a enseñar ciencias sociales, es decir de lo que se enseña y se aprende en la formación del profesorado en la

Universidad y, sobre todo, del impacto de la formación en la relación teoría-práctica. ¿Qué papel tienen las prácticas de enseñanza en el cambio o en la continuidad de las ideas sobre la enseñanza y sobre la práctica de los futuros y futuras docentes en enseñanza de las ciencias sociales?, ¿y de los programas de formación permanente?

Tampoco hay mucha investigación sobre el uso del conocimiento histórico, geográfico, social, que hacen los y las jóvenes fuera de la escuela y después de la escuela, en los contextos de vida en los que actúan. Y lo poco que sabemos no es bueno. Por ejemplo, la tesis de Elisa Navarro-Medina (2015) sobre el conocimiento histórico del alumnado de 1º de carrera de varias titulaciones o los relatos creados por los estudiantes de primaria, secundaria, y docentes de primaria y secundaria en formación sobre la historia de Catalunya (Sant et al. 2015; González-Monfort et al. 2016). Probablemente los resultados de ambas investigaciones son extrapolables a otros contextos (Pagès, Santisteban, 2014).

Las investigaciones realizadas desde GREDICS y desde la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona nos indican que es posible la introducción de nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación de su profesorado. Sin embargo, no es fácil cambiar las prácticas. Por esta razón también es necesario seguir investigando las razones por las que es tan difícil la incorporación en la enseñanza de problemas sociales

relevantes o de cuestiones socialmente vivas como:

- i) la violencia de género y la discriminación de las mujeres en la enseñanza de la geografía y de la historia;
- ii) el racismo y el peso del eurocentrismo en la enseñanza;
- iii) la homofobia y la invisibilidad de las personas sexualmente diferentes;
- iv) la invisibilidad de los niños y de las niñas en la enseñanza, la explotación infantil, etc.;
- v) la incorporación de las minorías étnicas, de los afrodescendientes, de la esclavitud, de los genocidios,
- vi) pero, también de los ancianos, de los pobres, de los marginados, etc... frente a unos protagonistas hombres, blancos, ricos pertenecientes a una nación o a una patria única en la que, aparentemente, no hay conflictos ni problemas, en la que lo fundamental son las esencias que niegan la existencia de una sociedad plural y diversa y del pluralismo ideológico.

También conviene investigar las razones por las que los y las jóvenes universitarios deciden que quieren ser profesores o profesoras de historia, geografía, ciencias sociales. Algunas razones las intuimos pero...deberíamos investigarlas. Así mismo, deberíamos indagar en las razones por las que algunos profesores y profesoras nos dedicamos a enseñar a enseñar ciencias sociales, geografía e historia: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿por qué hemos optado por la didáctica en vez de optar

por la historia o la geografía y por la investigación en didáctica en vez de la investigación histórica, por ejemplo?

Finalmente, deberíamos indagar en las razones por las que la universidad penaliza al profesorado de infantil, primaria y secundaria al negar en la práctica el valor de su conocimiento para la formación docente. Es decir, es necesario indagar las razones por las que se valora mucho menos el saber práctico que el saber teórico o por los motivos por los cuales no se plantean dialécticamente ambos saberes.

Ante esta situación, ¿qué respuestas tenemos? Sin duda, seguir investigando y defendiendo la necesidad de una investigación didáctica claramente diferente de la investigación centrada en las disciplinas sociales, en la geografía y en la historia y en la didáctica general, la pedagogía o la psicología. La razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es que investiga y forma al profesorado sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos concretos y de problemas de tipo geográfico, histórico, social.

Además, hemos de ser muy exigentes con la investigación que realizamos.

- i) Es necesario acotar los problemas de la investigación: han de ser problemas muy concretos, realistas, bien ubicados teóricamente. Y deberían formar parte de líneas de investigación potentes dentro de los mismos departamentos universitarios. En la medida que evitemos la dispersión de temas o de problemas avanzaremos

más y mejor y crearemos masa crítica útil para la innovación y la transformación de la práctica y para la formación del profesorado.

- ii) Se deben incorporar en las investigaciones, en los equipos de investigación, a los y las docentes de todas las etapas educativas y pensar más en sus problemas.
- iii) Es importante centrar la investigación en didáctica de las ciencias sociales en los problemas de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en contextos de aula (como, por ejemplo, los trabajos de Monte-Sano y Budano de 2012, de las Universidades de Michigan y de Maryland, o de Fogo de 2014, de la Universidad de Standford)

En definitiva, la práctica, las prácticas, han de dejar de ser las grandes desconocidas pues son el gran banco donde hemos de pescar, para comprender todo lo que sucede cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales o se forma a su profesorado para enseñarlas. Es decir, son la razón de ser de la Didáctica de las ciencias sociales.

4. Para concluir

En la introducción a su libro *¿Maestro pueblo, maestro gendarme?*, María Teresa Nidelcoff (1974, 7) se preguntaba:

“¿Qué somos en la sociedad argentina actual y qué podemos ser? Este es el problema que nos inquieta a los docentes. Vemos que muchas de las respuestas de la época de nuestra

formación no tienen ya vigencia. Y comenzamos a dudar de las respuestas importadas de los libros traducidos del inglés o del francés que cubren gran parte de los títulos de las colecciones pedagógicas. No nos bastan tampoco los estudios de gabinete, el palabrerío declamatorio que es, a veces, ‘la pedagogía’, ni los cursillos que insisten sobre lo metodológico y eluden los planteos de fondo”.

Hemos elegido concluir con esta cita –que queremos hacer extensiva a la situación que se vive en todo el mundo -, tanto porque creemos en su actualidad como porque hemos pensado, a nivel de pura hipótesis, que Camilloni tal vez la tuvo presente cuando escribió sus trabajos sobre epistemología de las ciencias sociales. Sin duda Camilloni no eludió en sus propuestas “los planteos de fondo” a los que se refiere Nidelcoff. Esta autora proponía, en su propuesta “que pensemos y tomemos conciencia del significado social y político de nuestras actitudes, nuestros métodos y los contenidos de nuestra enseñanza” (p. 7). Detrás, y profundamente intrincados en los contenidos, están los valores y el modelo de sociedad que se quiere implementar en las mentes de los y las niñas, de la juventud:

“(…) a través de la Historia de los textos escolares transmitimos a los niños una visión del pasado que es la del sector social que se impuso sobre los otros. Estos últimos son ignorados o presentados como seres temibles o “bárbaros”, son “los malos” de nuestra Historia.

Por ejemplo: la campaña de Roca contra los indios es presentada de manera que nadie dude de la legitimidad, ni nadie sospeche que, en realidad, los indios eran los milenarios, legítimos ocupantes de esas tierras. Los indígenas son “los salvajes”. Los blancos, “la civilización”. (Nidelcoff, 1974, 15-16).

Nidelcoff, Camilloni y muchas otras personas que hemos hecho de la enseñanza y de la didáctica de las ciencias sociales nuestra profesión, creemos que la escuela no se puede cambiar si no es cambiando la sociedad globalmente.

Pero también creemos que podemos cambiar algunos aspectos fundamentales de la educación, como la manera de actuar de los y las docentes. Y, en consecuencia, trabajamos por mejorar su formación, a partir de la investigación y de la innovación. Una tarea difícil, pero apasionante. Por esto hemos apostado por la Didáctica y por la enseñanza de las ciencias sociales. Con la intención de que el magisterio forme a una ciudadanía para “Pensar, descubrir y aprender” a intervenir en el mundo y a resolver sus problemas.

Notas

(1) (2)GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona

Bibliografía

BARTON, K. & LEVSTIK, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

BROPHY, J. (1993). Findings and Issues: The Cases Viewed in Context. Brophy, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies* (pp.219-232). Greenwich, CT: JAI Press, Vol. 4.

CAMILLONI, ALICIA R.W. DE (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Beatriz Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, ALICIA R.W. de (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Aledroqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, ALICIA W. DE; LEVINAS, M. L. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique editores

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires . *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

EVANS, R.W. & SAXE, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

FERRO, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica. (Nueva edición revisada e ilustrada). Original en francés de 1983.

- FOGO, B. (2014). Core practices for teaching history: the results of a Delphi panel survey. *Theory and Research in Social Education*, 42 (2), 151-196.
- GANGULI, H. C., MEHROTRA, G.P. & MEHLINGER, H.D. (1987). Valeurs, éducation morale et études sociales, en Mehlinger, H.D. (dir.). *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des programmes d'études sociales*, (pp.231-269). Paris: UNESCO.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC: Barcelona.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N.; SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; SANT, E. (2016). La Catalogne: entre mémoire collective, myths populaires et projections politiques. En LANTHEAUME, F. ET LETOURNEAU, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 191-204
- JONNAERT, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactiques*. Bruxelles: De Boeck
- LANTHEAUME, F. ET LETOURNEAU, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, pp. 245-253.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- LEGRIS, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- LEVSTIK, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. LEVSTIK, L. S. & TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 50-62). New York/London: Routledge.
- LONGSTREET, W. (1991). Reflections on a discipline of the social studies. *The International Journal of Social Education*, 6(2): 25-32.
- MCCRARY, N. A. & ROSS, E. W. (eds.) (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- MARKER, G. & MEHLINGER, H. D. (1992). Social studies. JACKSON, P. (ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp.830-851). New York: Macmillan.
- MONTE-SANO, C. ; BUDANO, C. (2013). Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history . An exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, 22 (2), 171-211.
- NAVARRO-MEDINA, E. (2015). El desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la enseñanza de la historia de España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 14: 49-59
- NIDELCOFF, M. T. (1974). *¿Maestro pueblo, maestro gendarme?*. Rosario: Editorial Biblioteca
- PAGÈS, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*,

62-63, 121-151.

PAGÈS, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 2ª época, 9, 205-214.

PAGÈS, J. (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

PAGÈS, J. (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios, 140-154.

PAGÈS, J. (2011). La didáctica de las ciencias sociales y sus retos. En VALLÈS, J.; ALVAREZ, D.; RICKENMANN, R. (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp.45-62). Girona: Documenta Universitaria.

PAGÈS, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales* nº 3, 5-14.

PAGÈS, J. (2013). Enseñar la actualidad, ¿para qué? *Perspectiva Escolar*. Monografías, 76-84.

PAGÈS, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, v.19, núm.3, 17-34.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB. Col. Documents, 97.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.

RENNER, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.

RENNER, A., & BROWN, M. (2006). A hopeful curriculum: Community, praxis, and courage. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 101–122.

REUTER, Y. (ed.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck

ROSS, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En KINCHELOE, J.L. & WEIL, D. (Eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp.383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

ROSS, E. W. (2017). *Rethinking social studies: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

ROSS, E.W., & VINSON, K.D. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. Allen, R.L., Pruyne, M. & Rossatto, C.A. (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

SANT, E.; GONZÁLEZ, N.; SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; OLLER, M. 2015. How do catalan students narrate the History of Catalonia when they finish Primary Education? *McGill Journal of Education*, vol. 50, nº 2/3, spring/fall 2015, 341-362.

SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.

SANTISTEBAN, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. DE ALBA, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp.277-286). Sevilla: Díada. Vol.II.

SANTISTEBAN, A.; TOSAR, B.; PAGÈS, J. (2016). Literacidad crítica en clase de ciencias sociales de educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile 5, 6 y 7 de octubre de 2016. RIDCS (Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales).

SEIXAS, P. (2001). Review of Research on Social Studies. RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 4th ed., (pp.545-565). Washington: American Educational Research Association.

THORNTON, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. LEVSTIK, L. S. & TYSON, C. A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social*

El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni

Susana Celman(1)

Resumen

Alicia Camilloni ha publicado a lo largo de su extensa vida académica, innumerables producciones que dan cuenta de sus trabajos de investigación, docencia e intervención en proyectos institucionales de carácter educativo. Es una de las personas que más ha contribuido al desarrollo de argumentaciones tendientes a sostener el status científico de la Didáctica en el campo de las Ciencias de la Educación. Quienes hemos tenido el placer de leer sus trabajos y escuchar sus exposiciones, sabemos que ese es uno de los focos principales de su tarea académica. La explicitación de interrogantes, el tejido cuidadoso de argumentos, la recurrencia a innumerables investigaciones y el análisis de la constitución del campo con identidad disciplinar, son algunos de los componentes que identificamos entre los aportes valiosos de su autoría. Para este artículo, seleccionaré algunos de sus escritos en los cuales descubro pistas que, en esta ocasión, me resultan sumamente interesantes para re-trabajar

Summary

Alicia Camilloni has published throughout his extensive academic life, countless productions that account for his research, teaching and intervention in institutional projects of an educational nature. He is one of the people who has contributed the most to the development of argumentations tending to sustain the scientific status of Didactics in the field of Education Sciences. Those of us who have had the pleasure of reading their work and listening to their exhibitions, know that this is one of the main focuses of their academic work. The clarification of questions, the careful weaving of arguments, the recurrence of innumerable investigations and the analysis of the constitution of the field with disciplinary identity, are some of the components that we identify among the valuable contributions of its authorship. For this article, I will select some of your writings in which I discover clues that, on this occasion, are very interesting for me to re-work recurring concerns in my own thinking.

inquietudes recurrentes en mi propio pensamiento.

Palabras Clave: docencia; investigación; didáctica; campo disciplinar

Key Words: teaching; investigation; didactic; disciplinary field

Fecha de Recepción: 04/06/2018
Primera Evaluación: 17/06/2018
Segunda Evaluación: 01/07/2018
Fecha de Aceptación: 20/07/2018

Alicia Camilloni ha publicado a lo largo de su extensa vida académica, innumerables producciones que dan cuenta de sus trabajos de investigación, docencia e intervención en proyectos institucionales de carácter educativo. Es una de las personas que más ha contribuido al desarrollo de argumentaciones tendientes a sostener el status científico de la Didáctica en el campo de las Ciencias de la Educación. Quienes hemos tenido el placer de leer sus trabajos y escuchar sus exposiciones, sabemos que ese es uno de los focos principales de su tarea académica. La explicitación de interrogantes, el tejido cuidadoso de argumentos, la recurrencia a innumerables investigaciones y el análisis de la constitución del campo con identidad disciplinar, son algunos de los componentes que identificamos entre los aportes valiosos de su autoría.

Para este artículo, seleccionaré algunos de sus escritos en los cuales descubro pistas que, en esta ocasión, me resultan sumamente interesantes para re-trabajar inquietudes recurrentes en mi propio pensamiento.

Realizada esta aclaración, selecciono en primer lugar, una de esas publicaciones: *Pensar, descubrir y aprender*. Ese es el nombre de un libro que Alicia publicó, conjuntamente con Marcelo L. Levinas, en el año 1988. Sin dudas, el título sintetiza, en estas tres palabras, el pensamiento de los autores acerca del quehacer docente, tal como se lo concibe desde un particular enfoque, que comparto en su intencionalidad e intento comprender en sus relaciones con el campo disciplinar de la Didáctica.

Como se verá más adelante, esta selección tiene que ver con mis propias preocupaciones y con la necesidad de desplegar redes de colaboración para intentar comprender uno de los núcleos duros de la formación docente.

Desde hace tiempo, en mi trayectoria personal, he mantenido con esta querida colega lo que podríamos llamar “diálogos interiores”, conversaciones silenciosas surgidas de mis propios itinerarios e interrogantes en el espacio de la formación docente y el trabajo en la universidad. Ella se ha dedicado a enseñarnos sus enfoques acerca de la Didáctica General y las Didácticas Específicas; sus contribuciones referidas a la Epistemología de la Enseñanza; sus puntos de vista sobre problemáticas de la Evaluación en el ámbito educativo, por citar solo algunos de sus puntos de producción académica. Casi en la misma época y, por ello podría decir *al mismo tiempo*, mis recorridos tuvieron que ver con problemáticas en torno a la Evaluación Educativa y sus relaciones con otros componentes didácticos y pedagógicos, epistemológicos, sociales y políticos, entre otros.

Hoy, si tuviera que reducir a una sola pregunta muchas de las inquietudes que me acompañaron a lo largo de mi carrera, y haciendo foco en aquella que puedo identificar como un hilo conductor con su pensamiento, dicha pregunta podría ser formulada del siguiente modo: *¿Cómo, los profesores, hacen prácticas las teorías didácticas?* Dicho de otro modo: *¿Cuál es valor constitutivo de la Didáctica como disciplina científica, en la construcción de las prácticas de en-*

señanza? *Es justamente* de la mano de esta pregunta, que recuperé el texto de Camilloni y Levinas citado más arriba. En él, se recopilan una rica serie de relatos que transparentan matices singulares que, en cada ocasión, adoptaron las prácticas creadas por los docentes en sus espacios institucionales, transparentando a la vez sus intenciones y sentidos.

Volviendo al interrogante, parece necesario recordar que hace ya mucho tiempo que los teóricos de la educación han cuestionado el concepto de *aplicación*, para referirse a las necesarias relaciones entre teorías y prácticas en el campo de la Didáctica. Por ser la Didáctica una ciencia humana y social, resulta poco válido describir las prácticas como actos de cumplimiento, desarrollo y ajuste a unas normas o principios generales de validez científica universal. Casi no encontramos escritos actuales en el campo académico que sostengan que la acción educativa consiste en conocer y aplicar lo más estrictamente posible, los principios teóricos a las situaciones de enseñanza para garantizar así, correctos y constantes resultados de aprendizaje. Hay un fuerte consenso en sugerir, en reemplazo del de aplicación, el concepto de *transferencia* que implica seleccionar y construir con dichos principios, marcos referenciales para posibilitar la comprensión de nuevas situaciones educativas -siempre inéditas- y la creación de modos de intervención didáctica. Por eso, afirmar, como hace Camilloni, que la Didáctica es una ciencia, no significa elegir el modelo experimental como su modo de validación. No es posible sostener

ya en el campo de la educación, que el control de variables y el cuidadoso diseño metodológico, garantizarán la obtención del resultado previsto; que el criterio de confiabilidad de las teorías didácticas se logra con construcciones instrumentales que aseguren la obtención de resultados idénticos o de escasa variabilidad, ni que la evaluación de calidad solo se logra mediante la construcción y aplicación de pruebas objetivas. La complejidad de los objetos de estudio propios de lo educativo desalientan la aplicación de estas propuestas epistemológicas y metodológicas de carácter reduccionista.

No. La Didáctica como ciencia, no camina hoy por esos senderos. Hay demasiada evidencia empírica y reflexiones expuestas, como para sostener sin fisuras una postura de esta naturaleza. Además, y afortunadamente, se ha complejizado la enunciación y el abordaje teórico de las problemáticas educativas, incorporando en diálogos potentes, los aportes de los estudios sobre las relaciones constitutivas entre objetos y sujetos en situación.

Me interesa retomar el eje del sujeto -su constitución social, cultural, histórica y subjetiva- como actor con distintos grados de protagonismo, en las instituciones que habita con otros, labrando en esas instituciones signadas por mandatos, normas, culturas y tradiciones como parte de su trama social, su propia trayectoria.

Si acordamos con Camilloni y definimos la Didáctica como teorías de la enseñanza (Camilloni, 2007) y connotamos el espacio de las prácticas como singulares, cambiantes e impredecibles

dado el juego de los sujetos en cada situación (Lave, 1996) , donde ambos –sujetos y situaciones- al interactuar, se transforman mutuamente, nuestra pregunta parece cobrar una significación especial para quienes trabajamos en el campo de la formación docente: no solo –como decíamos más arriba- en Didáctica no se trata de aplicar o trasladar directa y mecánicamente principios o leyes de validez universal para resolver problemas prácticos concretos, sino que las acciones significadas por los sujetos transforman su situación y, al mismo tiempo, ellos cambian en el transcurrir de sus intervenciones. Estamos definiendo, entonces, un sujeto que construye su andamiaje teórico, al optar leer esa situación pedagógica particular, desde categorías seleccionadas dentro de un enfoque teórico. Es quien despliega y analiza el campo didáctico, con sus teorías en pugna, sus fundadores y representantes, sus investigaciones, redes de conceptos y argumentos. Recurre a la Didáctica como disciplina en búsqueda de aquello que le ayude a definir, comprender y construir el marco teórico como referente de los sentidos de sus acciones y la búsqueda de las herramientas que las posibiliten. Dicho en otros términos: si la Didáctica es Teoría de la enseñanza y esta se inscribe en el campo de las prácticas, si estas son concebidas como construcciones situadas, ¿en qué sujeto docente estamos pensando? No basta que conozca comprensivamente la Teoría de la Enseñanza. Debe operar con ella en situaciones siempre inéditas; debe decidir conciente de las derivacio-

nes de su decisión; debe poder realizar una lectura guiada –desde sus marcos teóricos referenciales- de la “realidad” educativa y social; debe saber qué está decidiendo entre diferentes posibilidades y hacerse responsable de ello; tendrá que valorarlas y juzgarlas para reconstruir sus sentidos desplegados en la acción misma, dentro de un proyecto social y político al que aporte. Entiendo que es este el sujeto que demanda la citada definición de la Didáctica y al que adhiero desde mi lugar de educadora.

Entiendo que la cuestión se complejiza aún más, cuando nos detenemos en una aclaración que Camilloni agrega a continuación de su definición de la Didáctica como teoría de la enseñanza. Dice esta autora: “...en realidad, se trata de enfoques diversos acerca de la enseñanza...” (Camilloni, 2007)

Coincidiendo con esta aclaración, si pienso en la línea de tiempo de las actividades en torno a la enseñanza, no las puedo concebir desde un desarrollo secuencial, en etapas que se habilitan unas a otras. El profesor no inicia su trabajo recordando principios que forman parte de la teoría preseleccionada para luego identificar un contenido a ser enseñado y diseñar su intervención práctica. No piensa ¡Qué bueno está este principio! ¡Voy a armar una clase para ponerlo en acción!. El profesor construye su lectura educativa de una situación que lo involucra. Al analizarla e interpretarla ya lo hace desde ciertos referentes teóricos. Interroga las teorías desde esa situación para intentar comprenderla y diseñar su intervención y, cuando construye su pro-

puesta metodológica no solo pondrá en juego recursos técnicos sino que cuidará especialmente su coherencia epistemológica y disciplinar. Seguramente, en el momento de la práctica áulica, se nutrirá de lo que suceda en ella mediante diálogos imperceptibles con las teorías que le orientan y reconstruirá, en la acción, las decisiones pensadas previamente. Veamos un ejemplo: Una profesora de Economía observa que los estudiantes, al interpretar las medidas económicas y financieras implementadas por el gobierno en Argentina, las identifican con las teorías keynesianas. La docente considera que esa afirmación es errónea. Reflexiona sobre las posibles razones que han llevado a la construcción de ese error e hipotetiza que quizá se deba a los procesos de codificación / categorización de los conceptos relacionados con las teorías macroeconómicas. Recupera los aportes de Ausubel acerca del aprendizaje significativo y de Perkins, el concepto de aprendizaje frágil y se dispone a armar una nueva clase que permita en el diálogo con los estudiantes corroborar su hipótesis. En base a su experiencia docente y a las ideas de Bruner, arma una intervención para la próxima clase. En base al registro de lo que allí ocurra, seguirá armando sus propuestas de enseñanza.

Es en esa complejidad de límites imprecisos pero que podemos identificar con acontecimientos propios de la enseñanza, donde parece necesario incorporar la categoría de *sujeto docente* como protagonista de la Didáctica. Sujeto habilitado para definir, diseñar y construir

sus prácticas. Sujeto que al optar por pararse desde algunos enfoques constitutivos del campo propio de la Didáctica, los pone en diálogo con las demandas y desafíos emergentes en sus prácticas. Sujeto que opera con ellos para elaborar sus propias respuestas. Un sujeto capaz de reflexionar acerca de los sentidos de su trabajo en las instituciones educativas que habita, reconociendo en ellas los componentes de tiempo, espacio, historias y culturas que las particularizan y connotan su trabajo docente. Un sujeto que incorpora a los estudiantes como “el otro sujeto”, imprescindible en su tarea de enseñar y no como un objeto depositario de sus decisiones. Sujeto que reconoce a sus alumnos como co-autores de la tarea educativa. Un sujeto capaz de reflexionar acerca del sentido otorgado a la educación en los sistemas políticos predominantes y decide cuál es su lugar al respecto. Un sujeto en condiciones de reconocer las formas de penetración cultural en su sociedad y las tensiones que generan en relación al interior del campo educativo. Un sujeto capaz de analizar críticamente los dispositivos de información y comunicación, así como el poder emanado de la altísima concentración de datos y sus sistemas de codificación creando, no solo nuevas formas y circuitos de consumidores sino nuevas subjetividades.

Quizá sea necesario hacer una pausa en este escrito para aclarar por qué, en un artículo iniciado a partir de un interrogante destinado a pensar cómo los profesores hacen prácticas las teorías, arribamos a la necesidad de definirlo

como un sujeto con algunos atributos que, en esta línea de pensamientos, aparecen con una fuerte carga semántica. Creo que llegamos aquí porque, si admitimos que el campo disciplinar de la Didáctica está conformado por diversos enfoques acerca de la enseñanza y es el profesor quien debe optar entre ellos, le cabe la responsabilidad de conocerlos en profundidad para poder realizar la opción antes mencionada. Este conocimiento no es solo identificatorio, es decir, no basta reconocer en qué consiste cada una de esos enfoques, sino que debe ser capaz de elaborar, a partir de ella, el marco teórico referencial necesario para construir su propuesta pedagógica y evaluar, en el transcurso de su implementación y al finalizarla, qué resignificaciones y nuevos aprendizajes se desataron en el juego entre el enseñar y el aprender.

Es evidente que los procesos de formación-para-la-acción de este sujeto docente no solamente son complejos, prolongados y múltiples. Son procesos que desbordan pero no eluden el ámbito de la formación docente institucionalizada.

Estoy convencida que la conformación de un profesor con estas características se acopla con procesos de formación ciudadana que involucran otros espacios y tiempos, constitutivos de experiencias significativas. Que la emergencia de estos sujetos es posible al interior de tramas culturales, itinerarios políticos, trayectorias personales, experiencias colegiadas generadoras de los andamiajes que posibiliten, en los sujetos, el desarrollo de rasgos de confianza en sí mismos y

autonomía, autovalía y reflexión crítica.

Pero no son esas, precisamente, las imágenes y las categorías que pensadores de distintos campos han creado para identificar al sujeto emergente en las sociedades y procesos culturales contemporáneos. Recupero tres que me parecen significativas en virtud de su ubicación temporal y el impacto personal que, significó poder ponerle un nombre a ese sujeto que aparecía en esas nuevas circunstancias de la 2ª mitad del siglo pasado, especialmente en los países desarrollados. La primera, fue incluida por David Riesman en su obra "La muchedumbre solitaria", libro escrito entre 1948 y 49. En él, el autor describe los rasgos de dos modelos de personalidad: uno –la *personalidad giroscópica* –propia de los sujetos constituidos en períodos anteriores a los acontecimientos que sacudieron el mundo durante la primera mitad del SXX- organizada en torno al cumplimiento de normas éticas, morales y mandatos sociales y culturales relacionados con el cumplimiento del deber-. El otro, la *personalidad radar*, que identifica al sujeto emergente en las sociedades occidentales en proceso de cambio acelerado del período de pos-guerra. El sujeto, en esas nuevas circunstancias, se asemeja a un radar en tanto se estructura en función de captar y responder permanentemente a lo que acontece afuera de él. Intenta su máxima realización mediante la captación de los estímulos externos y la adopción de las respuestas adecuadas y esperadas. Estas circunstancias de cambios acelerados le implican procesos de adaptación

constante y lo transforman en un sujeto sometido a las demandas externas de respuestas inmediatas y diversas, producto del desarrollo tecnológico y la producción capitalista occidental.

El segundo pensador seleccionado es Zygmunt Bauman, quien en la década de los 80 caracterizó al sujeto de lo que él llamó la *Modernidad líquida* como un sujeto *consumidor*, a diferencia del anterior encarnado en la figura del *productor*. *El sujeto consumidor debe ser flexible* y susceptible de adoptar los rasgos de su sociedad, de permear los estímulos y adaptarse a las tendencias permanentemente cambiantes. Lo provisorio como rasgo de la sociedad y del mundo, la incesante búsqueda de novedades, la identificación de lo nuevo como lo bueno e imprescindible, la perentoriedad de la satisfacción inmediata, son algunos rasgos que, según este autor, caracterizan al sujeto en clara referencia al lugar que ocupa la satisfacción creciente de necesidades ligadas al consumo en la constitución de sujetos, estructurando de esta manera, el diseño de proyectos personales y sociales. Enunció así el lugar que en la conformación de las subjetividades en una *sociedad líquida* -donde el cambio es lo permanente-, pasó a ocupar la posesión y acumulación de bienes como forma de hacerle frente a la inseguridad y ansiedad que genera lo inestable.

Por último, incorporamos la mirada de Byung-Chul Han, el joven filósofo coreano-alemán cuyos ensayos tienen hoy una enorme difusión mundial. En sus escritos, indaga sobre el modo en

que la revolución digital y las redes sociales han atrapado a los sujetos en lo que él llama la *enjambre digital*, en una *sociedad de la transparencia*, que, lejos de tener esa cualidad respecto a sus formas de organización, toma de decisiones y distribución del poder, hace transparentes a quienes la habitan –hasta en sus opciones más íntimas y sus acciones más privadas- favoreciendo su orientación y manipulación desde lugares de altísima concentración y circulación de información que son inaccesibles a los ciudadanos que habitan el planeta. Esta *generación post-alfa* como la denomina, lejos está, no solo del sujeto social que describieron los pensadores de la modernidad sino también de aquel que parecía esbozarse a fines de los 60 en Europa y Latinoamérica.

En su libro “La sociedad de la transparencia”, se refiere a los sujetos de la sociedad de la exposición, evidencia, la aceleración y la información, como sujetos del rendimiento. Su valor se establece en relación a su ubicación en una escala que mide el grado de eficiencia y eficacia que demuestra en las tareas que el aparato productivo y reproductivo de la sociedad exige.

Es fácil advertir la tremenda distancia que existe entre el sujeto pedagógico descrito más arriba y las caracterizaciones de los sujetos sociales emergentes en las sociedades occidentales desde principios del SXX hasta la actualidad.

Las instituciones educativas no pueden, en soledad, conformar los espacios de reflexión y las prácticas que hagan

posible transitar proyectos formadores de sujetos con una orientación. En una perspectiva diacrónica, las historias nos muestran que son los proyectos sociales los que logran, a veces, generar el sentido y el entusiasmo para emprender semejante tarea.

Hoy, desde una mirada sincrónica, esas mismas historias me generan un

nuevo interrogante en torno a si, en las actuales tramas sociales y culturales es posible identificar componentes que habiliten la emergencia de condiciones de posibilidad para la formación de sujetos sociales en general y docentes en particular constructores de acciones responsables, autónomas y críticas.

Notas

(1) Especialista en Educación Especial por la Universidad Nacional del Litoral. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de Entre Ríos respectivamente. Es profesora titular de la cátedra de Evaluación de las carreras de Ciencias de la Educación y del Profesorado en Comunicación Social de la UNER. Dirige las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la UNER y es docente a cargo de seminarios de posgrado en universidades de Argentina y Uruguay. Ha realizado junto a otros colegas, numerosas Investigaciones y trabajos de Extensión. Ha publicado libros en co-autoría en Argentina y Brasil, y participado en Congresos, Jornadas y Simposios con trabajos del Área de la Evaluación Educativa.

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P.; Novak, J.D. Y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas
- BAUMAN, Z., (2005). *La Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta Didáctica y Actividades para las Ciencias Sociales*. Aique Grupo Editor, Capital Federal.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- HAN, BC. (2012). *La sociedad de la transparencia*. Herder, Buenos Aires, 2017.
- LAVE, Jean (1996). *La enseñanza, como aprendizaje, en práctica*. En https://www.academia.edu/1440956/LA_ENSE%C3%91ANZA_COMO_APRENDIZAJE_EN_PR%C3%81CTICA_Traduccion_C3%B3n Consultado en mayo de 2018.
- PERKINS, D., y otros (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual*. Paidós, Barcelona, 1990.
- RIESMAN, D. (1950). *La muchedumbre solitaria*. Paidós, Buenos Aires 1981.

Epistemología didáctica: integración de aspectos políticos y éticos en el análisis científico

Vilma Pruzzo(1)

Resumen

Este trabajo retoma la preocupación de Alicia Camilloni sobre la necesidad de desarrollar la epistemología didáctica. Expongo la necesidad de un enfoque histórico-social en cuyo desarrollo planteo tres tendencias epistemológicas. 1.- La Epistemología de centro, en la que el investigador produce conocimiento didáctico inserto en contextos institucionales de interacciones en el aula con clara intencionalidad de intervención y firme compromiso social en una perspectiva ético-política de participación, comunicación y progresiva autonomía de los estudiantes. 2.- La Epistemología de reproducción externa, en la que los autores reinterpretan las ideas de los referentes externos. 3 La Epistemología de periferia en la que los investigadores indagan aspectos parciales de la Didáctica sin poder penetrar en el interior de las instituciones. La búsqueda de una mejora de la enseñanza capaz de abordar los problemas de la exclusión escolar que

Summary

This work takes up the concern of Alicia Camilloni about the need to develop the didactic epistemology. I expose the need for a socio-historical approach in whose development I propose three epistemological tendencies. 1.- Center Epistemology, in which the researcher produces didactic knowledge inserted in institutional contexts of classroom interactions with clear intentionality of intervention and firm social commitment in an ethical-political perspective of participation, communication and progressive autonomy of students. 2.- The Epistemology of external reproduction, in which the authors reinterpret the ideas of the external referents. 3 The Epistemology of periphery in which researchers investigate partial aspects of Didactics without being able to penetrate into the interior of institutions. The search for an improvement in teaching capable of addressing the problems of school exclusion that leads to social exclusion, poverty, unemployment,

deriva en exclusión social, pobreza, desempleo, requiere de un cambio de paradigma de investigación. Para ello, es necesario recuperar las interacciones de enseñanza en contextos institucionales con los aportes interdisciplinarios de investigadores universitarios, docentes y directivos. La prioridad será recuperar el punto de vista de los participantes, analizando las diferencias y asimetrías sociales, habilitando la libertad docente, los aportes de su imaginación y poder creador, hoy cercenados ante prescripciones estatales masificadas, con tendencia a la homogeneización de la diversidad. Sería un retorno de la epistemología didáctica de centro acorde con la sociedad de nuestro tiempo: una epistemología didáctica interdisciplinaria.

Palabras clave: Epistemología didáctica; Epistemología de centro; Epistemología de periferia; Epistemología de reproducción externa; Epistemología interdisciplinaria.

requires a paradigm shift in research. For this, it is necessary to recover the teaching interactions in institutional contexts with the interdisciplinary contributions of university researchers, teachers and managers. The priority will be to recover the point of view of the participants, analyzing social differences and asymmetries, enabling teachers' freedom, the contributions of their imagination and creative power, today curtailed by mass state prescriptions, with a tendency towards the homogenization of diversity. It would be a return of the didactic epistemology of center according to the society of our time: an interdisciplinary didactic epistemology.

Key Words: Didactic Epistemology; Center Epistemology; Epistemology of periphery; Epistemology of external reproduction; Interdisciplinary epistemology.

| |
|---------------------------------|
| Fecha de Recepción: 13/06/2018 |
| Primera Evaluación: 30/06/2018 |
| Segunda Evaluación: 12/07/2018 |
| Fecha de Aceptación: 20/07/2018 |

Introducción

La voz de Alicia Camilloni hacia fines del siglo XX ha resultado un potente llamado a la reivindicación del saber didáctico en el momento de máximo cuestionamiento y desvalorización de su campo. El cuerpo semántico de la Didáctica había sido sucesivamente desmantelado a punto tal que los especialistas criticaron el uso del concepto de *enseñanza* por una presunta impronta autoritaria y la reemplazaron por dirección, conducción, o guía del aprendizaje, como si la etiqueta cambiara la acción educativa. También se dio un giro peyorativo al *método* reemplazado por términos diversos como tecnología didáctica, estrategias y técnicas. Se cuestionó severamente la metodología de investigación de tipo experimental pero sin reemplazarla por otra y paralizando la investigación misma.

En este marco contextual, Camilloni (1996) hacia fines del siglo XX recupera la centralidad de la didáctica y señala la necesidad de “*definir el campo cubierto por nuestra disciplina y su propio status epistemológico*” (1996: 28).

Por eso, en este trabajo, me enfoco en el análisis de los problemas epistemológicos planteados en la producción del conocimiento sobre la *enseñanza*, en especial en la relación *sujeto cognoscente - objeto por conocer*, muy discutido en todas las Ciencias Humanas.

Problema trivial -cuando no simple pero que comienza a complicarse cuando se pretende que ese objeto sea precisamente en sí mismo un sujeto...que también es un suje-

to cognoscente (S) que percibe, comprende, asimila a su repertorio de acciones o de ideas algunos objetos (O) y ajusta sus respuestas, sus decisiones, sus juicios (Greco, 1972, p: 11).

Y esta relación se hace más compleja cuando el objeto que se intenta conocer es un sujeto plural e implica interrelaciones múltiples como sucede en la enseñanza: docentes y grupos de alumnos en espacios institucionales que articulan culturas diversas. Pero en este trabajo me interesa concentrar la atención en la dilucidación de algunos interrogantes específicos: ¿quién es el sujeto que produce el conocimiento didáctico? ¿cuál es el lugar de ese sujeto respecto a la enseñanza? En síntesis, ¿el que investiga sobre la enseñanza es el mismo que enseña, o alguien ubicado en el exterior de la práctica de la enseñanza? A la vez, estas preguntas requieren de una mirada hacia la génesis, hacia la historia de la construcción del saber didáctico para analizar su origen y desarrollo ya que tal como señalara Piaget (1975) todo conocimiento implica un devenir, un pasar de un conocimiento a otro

La génesis de la Didáctica: epistemología de centro

Si bien las reflexiones sobre la enseñanza tienen numerosos antecedentes existe consenso acerca de que Comenio con su Didáctica Magna da origen a un cuerpo sistematizado de saber sobre la enseñanza pensada para guiar a la humanidad hacia la paz universal. Pero

más que presentar la construcción comeniana nos interesa centrarnos en quién es y qué hace este sujeto que construye conocimiento didáctico y desde dónde lo construye. Maestro y sacerdote de profunda formación teórica comienza una práctica fuertemente comprometida con la mejora de la sociedad violenta, desigual e injusta de su tiempo. Aquí tenemos *quién* y *dónde* se construyó el saber: maestro en Prevot en el siglo XVII. Y allí, en el lugar de la práctica, realiza una síntesis de procedimientos empíricos y filosóficos, que lo mueven de los hechos a la reflexión y de la reflexión a una práctica enriquecida que plasma desde sus jóvenes escritos pedagógicos. De esta manera inaugura para la historia un proceso de producción de conocimiento didáctico desde el mismo corazón de la enseñanza, transitando las necesidades de cualquier maestro: las desigualdades sociales, las diferencias de sus niños y la lucha por facilitarle el acceso al saber; la necesidad de ayudas didácticas múltiples para que conquistaran la lectura como medio de liberación (como su libro de lectura ilustrado, *Orbis Pictus*); el sufrimiento de su pueblo agobiado por las disputas de un clero insensible y un ejército que despoja para robar y enriquecerse. Avisora entonces una reforma social sólo posible a través de la educación en escuelas abiertas a todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, nobles y plebeyos. De esta manera, en plena vigencia del oscurantismo de la escolástica, anuncia una escuela democrática con una enseñanza que se compromete con la investigación de las

cosas (por la misma influencia de Bacon) y con los aspectos políticos y morales de manera de asegurar la formación de hombres sabios, en la búsqueda de la verdad, honestos en sus acciones y elocuentes en su comunicación. En este trabajo se entiende *política* como el espacio en el que los hombres se relacionan a partir de sus propias diferencias para hacer el mundo en que conviven, a través de la acción y del discurso

Piaget prologó el libro con que la UNESCO homenajeó Comenio señalando:

...es justamente este metafísico que soñaba con un conocimiento integral quien, al escribir la Didáctica Magna y sus tratados especiales, contribuyo a crear una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica, consideradas como disciplinas autónomas (Piaget, 1996:49).

La epistemología de centro elaborada a partir de un contexto de producción interno implica la identidad docente- investigador, por una parte, pero además supone una intervención activa del S que decide facilitar el aprendizaje pensando y organizando una escuela, diferenciada según las edades pero encargada de asegurar *todo* el saber, a *todos*. Una perspectiva científica, política y profundamente ética de la enseñanza.

Esta epistemología de centro surgida de un proceso de producción interno se va a proyectar hacia el siglo XX con un momento de máximo desarrollo en la primera mitad de ese siglo y luego tenderá a ir desapareciendo.

Epistemología didáctica de centro.- Siglo XIX y XX

Hacia finales del siglo XIX y principio del siglo XX surge un ideario que luego se conocería como el de la escuela nueva, o escuela activa y que, a pesar de las particulares diferencias de sus protagonistas, se caracteriza por una producción fuertemente anclada en la realidad de la escuela. De esta manera, integran la corriente, profesionales provenientes de distintas especialidades: novelistas reconocidos como León Tolstoi; filósofos como Dewey; médicos, como Montessori; maestros, como Freinet; fisiólogos como Washburne; sacerdotes, como Milani;. Tal vez el rasgo común de sus perspectivas haya sido la crítica marcada hacia la escuela de su tiempo, autoritaria, burocrática, cargada de miedos y amenazas. La escuela como lugar para escuchar en pasividad a un maestro pleno de poder.

Antes- dice Kerschensteiner- la enseñanza recurría sobre todo al oído: *era la “escuela sentada”, en la que el escolar debía ante todo escuchar al maestro: era la clase auditorio; con los progresos de la psicologización “ de la enseñanza, y a favor sobre todo de las teorías sensualistas, el maestro practicó más la intuición, recurrió sobre todo a la vista: fue, entonces, la clase museo. Hoy se trata de producir, de ejecutar, de trabajar: la escuela se ha transformado en la clase taller.* (Planchard, 1960: 130).

La mayoría de estos maestros desarrollaron su enseñanza en comunidades marginadas y entablaron verdaderas

resistencias contra el poder hegemónico. Leon Tolstoi, por ejemplo, crea una escuela privada gratuita para los hijos de los campesinos en Yasnaia Poliana, durante la Rusia zarista, luchando para que los campesinos de su zona lograran la propiedad de las tierras que trabajaban. Él mismo enseñaba a sus alumnos y uno de los maestros, Eugueni Markov, describe la tarea del maestro:

Observábamos los éxitos notables de los alumnos de Tolstoi, entre los cuales había pequeños que venían del campo o de cuidar rebaños de ovejas y que en pocos meses ya podían escribir composiciones sin muchos errores de ortografía” (Egorov, 2001: 7).

Claro que el maestro había organizado su propio método de alfabetización y escrito el libro Abecedario para que aprendieran a leer tanto los hijos de los zares como los de los campesinos. Este novelista ya reconocido mundialmente, se dedicaría a la investigación minuciosa de la actividad educacional libre para identificar los elementos fundamentales del proceso de enseñanza, que luego publicaría en su revista pedagógica.

Se procedió a un control experimental del método de alfabetización propuesto por Tolstoi... Algunos años después diversos pedagogos de Rusia y del extranjero utilizaron ampliamente la experimentación para evaluar las diversas formas y métodos de educación. (Egorov, 2001:9).

Las críticas de Tolstoi sobre el desarrollo capitalista que subordinaba conocimiento y técnicas a sus propios objetivos y en beneficio de la clase dominante; su búsqueda de brindar una base científica a la educación; y su cuestionamiento a la escuela de su tiempo, invocando la necesidad de que las mismas quedaran a cargo del propio pueblo, le atrajeron la animosidad del poder y finalmente fue enjuiciado. Los didactas de centro se caracterizaron por la impronta política y ética de su acciones: enfocaban las mejoras en las condiciones de vida a través del trabajo en común de los sujetos involucrados, desde valores arraigados en la cooperación, la solidaridad, la honestidad. Las ideas que plasmaba en su revista fueron consideradas “peligrosas para los principios básicos de la religión y la moral” (Egorov, 2001: 5) y la misma dejó de publicarse. El eximio novelista que introdujo la enseñanza para la libre expresión y la creatividad de sus niños, encontró, como casi todos los pedagogos de las escuelas nuevas, el duro castigo del poder.

Esta construcción epistemológica ha sido elaborada por los que denomino *didactas de centro*: no sólo analizaron reflexivamente su práctica sino que fueron creativos hacedores de transformaciones que incluyeron todos los aspectos didácticos. Además, los caracterizó el distintivo empleo del método de investigación, que fue un adelanto marcado respecto al predominio escolástico de entonces, y con diferencias marcadas respecto al método experimental de las ciencias naturales. El didacta no aislaba

variables para mantener estables algunas de ellas e introducir cambios en otras, manteniendo un grupo control y otro experimental. Sus experimentos mantenían una visión holística e integral con seguimiento del proceso en un sistema comparativo de los desempeños iniciales con los subsiguientes y donde el aprendizaje del alumno ocupaba el centro de la indagación.

Este movimiento epistemológico, de características variadísimas, se desarrolló a lo largo del siglo XX con una progresiva desaparición hacia la segunda mitad del siglo. Tuvo representantes de envergadura entre los que podemos mencionar a María Montessori, con su Escuela dei Bambini en 1908 - enclavada en un entorno de inquilinatos- en la que desarrolló su propio método didáctico con un variadísimo material de apoyo a la enseñanza de la lectoescritura cuya influencia ha llegado hasta nuestros días (Montessori, 2016), pero siempre iluminando su práctica desde la conciencia de la libertad y el logro de la autonomía, con marcado compromiso moral y social. Otro educador de la escuela nueva, Célestine Freinet, comenzó su magisterio en una pequeña escuela enclavada en los Alpes a partir de 1920 y organizó un sistema de enseñanza sobre la base funcional de la comunicación, integrando técnicas participativas como la imprenta en la escuela, los textos libres, las conferencias, las asambleas de clase, la correspondencia escolar, el fichero escolar cooperativo. Creó el movimiento cooperativo de docentes, que bregó por una escuela centrada en los valores de

cooperación, libertad y libre expresión, con amplia difusión en su siglo. Sólo a fines de mostrar las grandes diferencias entre estos cultores de una escuela nueva, incluyo a Washburne, a cargo de las escuelas públicas de Winnetka, que encaró las diferencias individuales a través de un original sistema de inclusión con un método de individualización de la enseñanza y el diseño minucioso de material autodidáctico. Pero sus aportes didácticos incluyen también las actividades creadoras grupales: el sistema de Proyectos, las empresas económicas, el periódico escolar, clubes y juegos. Nuevamente un fuerte compromiso con el desarrollo de valores que posibilitaran la conquista de la autonomía personal y la responsabilidad social (Washburne, 1962). Pero esta selección de aportes didácticos creativos y disímiles durante el siglo XX resulta sin embargo, incompleta y posiblemente injusta.

Por ejemplo, la reflexión epistemológica de Makarenko se enclava en un contexto peculiar de posguerra, entre la miseria del pueblo y el surgimiento político de la joven República de los soviets, cuando le encargan en 1920, que organice una colonia para delincuentes juveniles, vagabundos y huérfanos. Allí concibe la posibilidad de “forjar al hombre nuevo, que debe ser formado de un modo nuevo” (Makarenko, 1950: 10). Lo que él llamaría su sueño, su ideal. La enseñanza recobra una firme intencionalidad, que dirigiría la acción decidida: orientar a esos delincuentes hacia el compromiso colectivo, la solidaridad, el respeto recíproco, el trabajo cooperativo.

Lo que Piaget (1967) denominaría la educación moral: la formación de seres autónomos para la cooperación. Y la colonia de maleantes dirigida por Makarenko se transforma en escuela de vida y de trabajo logrando el autogobierno de los jóvenes y la autofinanciación de la empresa educativa que llega a tener centenares de adolescentes de ambos sexos. Durante la mañana se trabaja en la colonia, a la tarde se estudia y la incorporación del arte aseguraría el clima festivo de alegría compartida. Pero no se podría vivenciar la trascendencia de la obra de Makarenko si no se la contrasta con el agobiante inicio de la colonia en las propias palabras del educador:

Nuestra vida se hizo siniestra y angustiosa... Conseguí del delegado provincial un revólver para defenderme...La colonia estaba adquiriendo el carácter de una cueva de maleantes. En la actitud de los educandos se incrementaba más y más el tono permanente de burla y de granujería... exigían groseramente la comida, arrojaban los platos por el aire, jugaban de forma ostensible con sus navajas y chanceándose, comentaban los bienes que poseían cada uno...Los aldeanos desvalijados acudían a nosotros y con voces trágicas imploraban nuestra ayuda. (Makarenko, 1950: 19-20. Tomo 1).

Estos ladronzuelos serían, posteriormente, los que con su trabajo y organización conformarían el modelo de autogestión retomado desde las psicologías institucionales, pero que no nace desde la Psicología sino de la labor de un didacta

de centro de profunda formación teórica, lector crítico de los pedagogos de su tiempo y cuestionador de los burócratas de la educación:

..y con rabia pensaba yo de la ciencia pedagógica “¡Qué nombres, qué pensamientos brillantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! ¡Cuántos libros, cuánto papel, cuánta gloria! Y al mismo tiempo un lugar vacío, nada que pueda corregir a un solo granuja, ningún método, ningún instrumento, ninguna lógica, nada. Pura charlatanería”. (Makarenko, 1950: 116, Tomo 1). La negrilla me pertenece.

Las reflexiones epistemológicas de Makarenko se enmarcan en una institución a la que se le brinda una organización precisa a través de una constitución que los jóvenes ponen en funcionamiento para el gobierno de la colonia: la autogestión se hace realidad. El respeto, la camaradería, la responsabilidad moral, la justicia, la amistad, cohesionan al colectivo a partir de la figura potente de un maestro. Pero además ese maestro recoge su investigación con minuciosa claridad y también en forma contestataria: no haría un informe neutro, sino escribiría su legado sobre la enseñanza en la Colonia Gorky en discurso literario cargado de subjetivemas en pleno auge del positivismo que reclamaba informes despojados, objetivos y neutros, legándonos su *Poema Pedagógico* (Makarenko, 1950)

En la segunda mitad del siglo XX otros pensadores ya más conocidos en

nuestro tiempo, contribuyeron al desarrollo de una epistemología de centro con aportes didácticos renovadores, entre los que no podría dejarse de mencionar a Neill, en Escocia; al recordado Paulo Freire, en Brasil; a Stenhouse y Elliot, en el Reino Unido: maestros e investigadores de centro que, desde la realidad educativa, construyeron conocimiento didáctico con notables contribuciones al campo educativo. Sólo nos resta resaltar que la influencia de estos maestros llega hasta nuestro días a pesar de las discusiones que originaron.

Las discusiones teóricas sobre las construcciones epistemológicas de centro

Los didactas de centro tuvieron un amplio impacto en las transformaciones escolares de América y Europa pero también crearon fuertes resistencias y críticas entre los intelectuales. Piaget (1985), por ejemplo, desde su fuerte oposición al sensual empirismo critica los aportes de los escolanovistas señalando, por ejemplo, que las escuelas maternas desde Froebel adherían a una concepción de la inteligencia originada esencialmente por el juego estático de las percepciones y Montessori había recogido ese principio, “añadiéndole (gracias a su intuición, pero sin teorizar) una buena parte de acción, pero canalizada previamente por un material preparado” (Piaget, 1985: 114). Se advierten dos aspectos en la desvalorización de Piaget hacia la enseñanza de Montessori: la falta de “teorización” en el sentido peyorativo de que pertenecía a los prácticos (argumento que se repetirá

a lo largo del siglo entre los detractores de los didactas de centro); y su dedicación a la elaboración de ayudas didácticas que -según Piaget (1985)- introducía el gradiente de formalismo que coartaba el espontáneo accionar de los niños.

Tal vez haya sido Freinet, cuyos aportes tuvieron amplio impacto en las escuelas europeas y americanas, el que más cuestionamientos haya recibido por su misma condición de maestro o “práctico”.

En un artículo sobre la Pedagogía Freinet, el sociólogo Testaniere escribe: *“Toda la historia del Movimiento Freinet puede resumirse como la lucha por obtener reconocimiento en el campo pedagógico* (Peyronie, 2001: 12).

El mismo Freinet señalaba que era la primera vez que un movimiento de renovación pedagógica partía desde las bases (Peyronie, 2001).

Esa misma oposición, se atisba en el marco del Encuentro “Escuela Nueva en Argentina y Brasil: Estado del arte y perspectivas de investigación” (Gvirtz, 1996)

En síntesis, la llamada escuela nueva tuvo una amplia repercusión en las aulas europeas y americanas del siglo XX y limitado reconocimiento de los académicos.

La Epistemología didáctica de centro en Argentina. Siglo XX

La investigación educativa a principios del siglo XX, en nuestro país, nació en el Instituto de Investigación en Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata creado en 1906 por Víctor Mercante que señalaría : “...mi primer empeño fue el laboratorio no solamente demostrati-

vo, sino de experiencia e investigación” (Mercante, 1925: 102). Pero, a diferencia de los centros experimentales europeos, aislados de las escuelas, Mercante tuvo la posibilidad de insertarse en las aulas de las escuelas dependientes de la Universidad y por eso puede señalar la gran distancia con el Instituto de Ginebra- dirigido por Claparède- centrado en métodos psicológicos y sin acceso a las masas de niños que aprenden. De esta manera marcó la gran distancia con la Psicología, expresando que la escuela, el colegio, la Universidad enseñan a un grupo, no a un sujeto que evoluciona según el sexo, la edad y la acción del ambiente. Su equipo dispuso de 3000 alumnos en sus aulas escolares para las investigaciones que servirían de base a sus aportes epistemológicos didácticos. Sin embargo, su trabajo enmarcado en la impronta científica experimental de su tiempo, con la influencia del positivismo y de la teoría de la evolución de Darwin, resultó fuertemente cuestionado por el espiritualismo y finalmente el Laboratorio se clausuró en la década del treinta (Pruzzo, 2002). Se interrumpe, en ese momento, la producción didáctica de centro comprometida con la ciencia y la sociedad.

La epistemología didáctica de reproducción externa

La entrada al país de la corriente espiritualista de la filosofía italiana desestimó las contribuciones de los centros experimentales, cancelando la investigación didáctica en el corazón del aula durante los cincuenta años subsiguientes. Las ideas de los escolanovistas se difun-

dieron en las Escuelas Normales argentinas a través de especialistas que conformaron lo que denominó, en este trabajo, el contexto de reproducción del conocimiento didáctico elaborado en otros países.

Entre quienes introdujeron los aportes de la “nueva educación” menciono especialmente a Clotilde Guillén de Rezzano, que estimuló la implementación de experiencias escolanovistas basadas en Montessori, Decroly y el Plan Dalton. Estos *ensayos*, como la autora denominó a las experiencias escolares, son difundidos por la autora en cartas remitidas a Adolfo Ferrière, representante de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, y ponen en evidencian un contexto de aplicación de ideas externas que tanto se había criticado a la pedagogía argentina del siglo XIX.

La entrada del espiritualismo a la Argentina -a principios del siglo XX- en severa oposición al positivismo, trajo como influencia colateral la negación de la investigación didáctica suplantada por la elaboración de manuales de Didáctica con síntesis atomizadas y descontextualizadas de las teorías extranjeras. En el caso de Clotilde Guillén de Rezzano (1965) su texto *Didáctica General para la enseñanza en 4° año del magisterio* data de 1936 y presenta un compendio de teorías desarticuladas de sus contextos de producción: ninguna referencia sobre el momento histórico, social y político en que se originaron. La especialista si bien proveniente del espiritualismo

conserva el estilo impersonal del positivismo agregando un enfoque clasificador y formal: nace un discurso didáctico altamente prescriptivo. Todo su ámbito aparece descompuesto en pasos, como por ejemplo, su clasificación de los procedimientos didácticos en tres grupos: procedimientos de adquisición, de elaboración y de expresión que a su vez se subdividen en momentos diferenciados. Para la adquisición establece momentos progresivos: la intuición, la observación, la experimentación, la objetivación y el análisis, que permitirán llegar a la abstracción, para abordar el segundo paso de la elaboración que supone comparación, síntesis, generalización y reflexión. A partir de esta elaboración y asimilación se hace posible el tercer paso de la expresión, también minuciosamente descrita por Guillén (1965). Pero, se hace imposible imaginar la explosiva actividad de los niños guiados por Freinet en el paisaje de la campiña, siguiendo estos pasos formales, graduales y homogéneos propuestos por la difusora de las ideas de la escuela activa. La acción creativa de los escolanovistas aparece simplificada, con sus ideas ordenadas en etapas que recuerdan los pasos formales de Herbart. Respecto a estos manuales de Didáctica, Puiggrós comenta, refiriéndose a la *Didáctica General y especial del lenguaje y la matemática* de Calzetti: “La diferencia es significativa entre los géneros literarios propuestos por la “escuela nueva” promotora de la libre expresión y la creatividad, y el formato manual...del autor” (Puiggrós, 2003: 254).

Mientras tanto, en las aulas argentinas de Santa Fe, Olga Cossettini profundiza

los principios de la reforma educativa italiana inspirada en la filosofía de Gentile y la didáctica de Radice, autor con el que Cossettini (1935) mantuvo una fluida comunicación. En 1930, la docente, concibe organizar la Escuela Serena con una reforma profunda de la escuela para “abrir de par en par las puertas de las aulas a la vida” (Cossettini, 1935: 5) y al espíritu libertario y alegre de una educación pensada para el autónomo desenvolvimiento del espíritu. Pero Cossettini es cesanteada por el gobierno peronista (Puiggrós, 2003) y su experiencia en las aulas, aunque interrumpida, deja testimonio de la creatividad de los maestros argentinos. Vuelve a evidenciarse la distancia entre intelectuales y maestros, con el predominio de los didactas de la prescripción teórica. Codignola (1969) denominó “normalistas” a las docentes que, como Cossettini, realizaron experiencias serias y bien controladas sobre la “escuela nueva” para diferenciarlas de los “universitarios” a cargo de las cátedras de Pedagogía de las Universidades.

Al mismo tiempo que se desarrollaban estos ensayos de “nueva educación”, los universitarios desarrollaban una tarea llamada a tener una influencia decisiva en la futura evolución de nuestras ideas pedagógicas... como Juan Cassani, Juan Mantovani, Cecilia Ortiz Montoya... Los nuevos profesores universitarios fueron realizando desde sus cátedras, la transformación de la pedagogía argentina, combatiendo los excesos del cientificismo e incorporando el punto de vista espiritualista... (Codignola, 1969:314).

Pero esos especialistas del espiritualismo no transformaron la pedagogía sino que la dotaron de un halo retórico alejado de la realidad de las aulas, de la sociedad y de su tiempo con un progresivo silenciamiento de la investigación didáctica de centro.

Es necesario aclarar que debe diferenciarse la “escuela nueva”, en las versiones originales de sus creadores a principios del siglo XX en Estados Unidos y Europa, de la corriente argentina que implicó una aplicación fragmentada y ecléctica de técnicas de diversos autores y que dio origen a los Manuales de Didáctica con que se formaron nuestros profesores durante gran parte del siglo XX.

La entrada del conductismo en Argentina, a diferencia de lo que sucedió en otros países (Pérez Gómez, 1985) no trajo aparejada una investigación concebida dentro del paradigma proceso-producto por la simple razón de que en lugar de producir conocimiento sobre la enseñanza, se siguió reproduciendo las teorías externas de Tyler, Mager, Gagné, entre otros. Tanto el espiritualismo como el conductismo, en nuestro país, no se dedicaron a la investigación potenciando el contexto de reproducción del saber didáctico producido en otros países.

La influencia del conductismo impacta a través de las oficinas estatales de Planeamiento y de los despachos ministeriales de la educación. El interés educativo se desplaza entonces hacia la etapa de *planificación de la enseñanza* como anticipación de lo que se haría en

el aula, pero desde afuera del aula, con lo literal de esta afirmación. Los docentes debían centrarse en redactar los objetivos generales de los que debían derivar los objetivos específicos, para luego plantear contenidos, actividades y evaluaciones en largas planificaciones anuales. Los esfuerzos destinados a anticipar la acción por el planeamiento era funcional a la pérdida de importancia que se le otorgaba a *la acción en el aula*, y específicamente a la interacción docente alumno en un contexto determinado, lo que ya había visualizado Stenhouse (1987) en Reino Unido. La Didáctica vuelve al recurso de la reproducción de las teorías extranjeras esta vez centradas en la llamada pedagogía por objetivos obsesionada por el planeamiento para la conducción de los aprendizajes. Subsisten, sin embargo, algunas iniciativas que hacen aportes desde una epistemología de centro, como la de Pichon Riviere y su Didáctica centrada en el grupo operatorio de fuerte influencia psicoanalítica y la del IRICE de Rosario y sus aportes desde la didáctica experimental.

El contexto político de los sucesivos gobiernos militares de las década del sesenta y setenta tornó aún más complicado el desarrollo de nuestra disciplina: la Didáctica General desapareció de los planes de estudio del Magisterio. Mientras las Escuelas Normales hasta 1969 tenían dos Didácticas en su plan de estudios de nivel medio, al cerrarse en 1970 el magisterio y habilitarse el Profesorado a Nivel Superior suprimieron la didáctica general del plan y se

la fragmentó en 7 Didácticas especiales (Actividades Prácticas y su didáctica; Música y su Didáctica; Educación física y su didáctica; Ciencias Físico-Químicas y su Didáctica, etc.) que ya no son dictadas por pedagogos sino por especialistas que en su propia formación no han tenido más de una o dos materias pedagógicas (Pruzzo, 2002). La fragmentación en asignaturas y la desaparición de los pedagogos frente a las didácticas imposibilitan una visión integrada e integradora de la acción de enseñar, pero sobre todo implican una pérdida de los aspectos morales y cívico políticos en la formación del profesorado.

Las interrupciones de los gobiernos democráticos trajo como consecuencia el silenciamiento de los maestros de base (como los llamaría Freinet) a los que se les restringieron libertades profesionales para ajustarse a las prescripciones oficiales. Pero también se silenciaron las producciones de los universitarios (como los denominó Codignola) la mayoría de ellos obligados a emigrar del país. Además, las perspectivas críticas como las del pedagogo Pablo Freire fueron acalladas y sus libros prohibidos en las aulas argentina de la época.

Tal como señalo en el inicio de este trabajo, la Didáctica resultó fuertemente cuestionada, tanto en su objeto de estudio (la enseñanza) como en la totalidad de su cuerpo semántico y sintáctico, con lo que se inhabilitaba, a la vez, cualquier tipo de enunciados descriptivos o explicativos sobre la enseñanza, dejándola circunscripta a enunciar prescripciones, es decir, pautas para la acción en el aula. En este sentido, la Psicología -saber de muy corta trayec-

toria histórica comparado con el campo de la didáctica, pero de investigadores rigurosos- también ha contribuido al desmantelamiento del campo didáctico. Por ejemplo, Bruner (1969) -fecundo analista de los problemas educativos- señalaba explícitamente que la Psicología educativa era la encargada de elaborar los enunciados descriptivos y explicativos sobre el aprendizaje y la Didáctica (Teoría de la instrucción) "...una teoría prescriptiva de cómo hay que proceder para lograr diversos resultados, una teoría ... neutral con respecto a los fines pero exhaustiva en los que atañe a los medios." (Bruner, 1969:41).

Cuando se recupera la democracia en 1983 la Pedagogía había perdido prestigio académico acusada de un discurso desvinculado de los problemas educativos de su pueblo, pero más grave aún resultaba la situación de la Didáctica, excluida de los Planes de estudios, cuestionada desde el discurso tanto espiritualista como conductista y sin respaldo de la investigación académica. Por eso retomo el rol de Camilloni en la reivindicación de la Didáctica desde la UBA, en la década del noventa, porque su posición argumentada con rotunda precisión desde la prestigiosa universidad legitimó ese campo de saber y consecuentemente habilitó a los especialistas para restaurar la investigación.

En ese marco reaparece -en las últimas décadas del siglo XX- la investigación didáctica adoptando, en general, un enfoque hermenéutico.

El objeto de la investigación didáctica abarca cuantos fenómenos y

procesos caracterizan la vida en el aula... se requiere la comprensión del mundo, de los significados subjetivos con los que, quienes vivencian tal escenario, observan, perciben, interpretan y asimilan los acontecimientos e interacciones que singularizan la vida del aula. El objeto de la investigación ya no será la eficacia docente, sino los proyectos educativos que se desarrollan en el aula. (Pérez Gómez, 1985: 91).

Fue un momento de resurgimiento de la investigación orientada especialmente para comprender la compleja realidad de la enseñanza en los distintos niveles educativos teniendo en claro que la teoría producida no implicaba su aplicación directa en la práctica educativa, pero podía proveer de apoyo conceptual para que los prácticos pusieran a prueba esas ideas en el aula. El objeto de estudio, la enseñanza, se va precisando en el sentido señalado por Pérez Gómez (1985) a través de enfoques investigativos centrados en análisis de casos, observación participativa, investigación acción y usando técnicas diversas como grabaciones, entrevistas, grupos focales, etc. El paradigma interpretativo se impone entre los investigadores científicos formados y los jóvenes tesisistas. La investigación acción que nuestro equipo desarrolló a partir de la década del ochenta (Pruzzo, 1989) prolongaba una forma de investigar no sólo en el corazón de las interacciones didácticas dentro de escuelas de nivel primario y secundario y en la misma universidad, sino a través de seguimiento longitudinal que implicaba la observación

persistente para descripciones densas de la enseñanza pero también de los aprendizajes. Se habilitaba para nuestra generación, una visión esperanzada sobre la mejora educativa a través de la investigación didáctica de centro.

Paralelamente a esta labor de los universitarios, desde los sectores políticos se producía una reforma educativa a través de la Ley Federal de Educación que volvió a poner énfasis en el acopio de teoría desarrollada en el exterior para cambiar la escuela argentina desde las prescripciones técnicas. Desde entonces esa tendencia sigue vigente con la convicción de que los cambios educativos esperados por nuestra sociedad pueden ser impuestos a través de leyes que luego los Ministerios deben garantizar que se apliquen.

Epistemología didáctica de periferia

El Estado con mandato centralizador ha asumido el control sobre las escuelas con un poder homogeneizador sostenido en leyes prescriptivas, reformas inspiradas en otras realidades, y lineamientos curriculares impuestos a todo el país en rituales de aparente participación y de esta forma ha influido sobre los actores que antaño producían conocimiento didáctico: los maestros de base y los universitarios.

Los docentes son uniformados con capacitaciones (encuentros de desarrollo profesional) masivas y homogéneas cuyas prescripciones deben aplicar a través de diseños de Secuencias didácticas. Ya no se espera de ellos lo inesperado,

lo creativo que surge de la libertad de acción. Pérez Gómez (2012) denomina a este fenómeno la imposición de un traje de talla única que torna uniforme lo que podría generar diferenciación personal y soluciones creativas, contraponiendo la masificación de la enseñanza a las singularidad imaginativa. Los docentes se perciben, al decir de Giroux (Pruzzo, 2005) como los peones intelectuales destinados a aplicar las ideas de los otros. El campo de la didáctica vuelve a ser invadido desde la racionalidad técnica. Se pretende que maestros, limitados en su libertad y su accionar autónomo, formen sujetos autónomos.

Los que hacemos investigación acción ya no contamos con espacios institucionales y nos hemos retirado a algunas aulas cuyos docentes eluden las trabas estatales con lo cual perdimos el enfoque institucional que nos caracterizó. Por eso creo necesario incorporar la diferenciación que Chaiklin establece entre el análisis social y societal.

El término social se refiere a las interacciones directas entre individuos, mientras que el término societal se refiere a las acciones que se realizan en respuesta a , o en relación con instituciones y tradiciones. (Chaiklin, 2001: 403)

Y los epistemólogos de centro no sólo se ocuparon de las interacciones de docentes y alumnos (lo social-pedagógico) sino que las concibieron vinculadas a una organización institucional que las potenciara, con normas de funcionamiento y tradiciones características (lo societal).

Sería imposible pensar la Didáctica de Montessori, Decroly, o Makarenko al margen de las organizaciones institucionales que crearon y a través de las cuales podía educarse para la libertad y la autonomía.

Por su parte, los investigadores cualitativos al no poder situarse a nivel escuela para realizar observación participante, análisis de casos o estudios etnográficos, debido a las restricciones burocráticas, no pueden captar el funcionamiento complejo de la enseñanza y comienzan a limitarse a los aspectos didácticos parciales. En este contexto de predominio de la racionalidad instrumental, los universitarios se retraen al estudio de uno u otro aspecto didáctico y proliferan entrevistas y encuestas sin acceder a las interacciones en el aula, ni al seguimiento del aprendizaje. Se generalizan Talleres de reflexión sobre las prácticas, pero realizados fuera de la institución escolar, del aula y de los estudiantes que aprenden. De esta forma se desarticula el acto educativo sin importar las consecuencias que tiene la enseñanza para las personas. La acción docente, entonces, se desvincula de su responsabilidad en el aprendizaje y por ende se desentiende del fracaso, el abandono, la repetición que conllevan a la exclusión escolar y derivan en exclusión social. Y aquella didáctica comprometida con su sociedad se ha transformado en una Didáctica desvinculada de los problemas de los niños, los jóvenes y hasta de los mismos maestros arrinconados en una escuela de talla única.

Por eso los identifico a estos universitarios como *investigadores de la periferia* porque producen conocimiento sin entrar

en contacto directo con la realidad de la acción educativa en el aula, a través de informantes o mediaciones que implican desde ya una visión hermenéutica restringida. Hemos perdido el enfoque societal de la indagación científica que articulaba la enseñanza a lo político y a lo ético.

El siglo XXI nos enfrenta a un nuevo reto en la construcción del saber didáctico: ya no se tiene la posibilidad de que los ciudadanos creen o dirijan escuelas según sus propios proyectos, tal como hicieron los mentores de la *escuela activa*, debido al férreo control concentrador establecido por el estado. Los universitarios, a su vez, sólo pueden indagar aspectos desarticulados de la didáctica por las trabas burocrática existentes para establecerse en las escuelas. Los investigadores de las didácticas especiales indagan desde perspectiva psicológicas y aportes de teorías extranjeras. El Estado, busca soluciones en ideas externas (España, Finlandia, Francia, Singapur, etc.) sin avisorar la posibilidad de la investigación didáctica de los especialistas argentinos en esas escuelas que desea transformar. Las familias, ante el deterioro de la escuela están eligiendo enseñanzas alternativas no reconocidas por el Estado, aun cuando sus hijos deban rendir exámenes para recibir certificados oficiales. Y en este escenario, la enseñanza se enfrenta a cambios culturales vertiginosos en plena era digital, con economías de mercado y democracias débiles en las que persiste siempre presente la

discriminación, la pobreza y las injustas condiciones de vida de nuestros pueblos.

Ante un panorama tan desalentador avisoramos la posibilidad de retornar a una epistemología de centro, la que respondía a nuestro interrogante acerca de quién y dónde se construía conocimiento didáctico. Esa reconstrucción sería posible si los universitarios pudieran conformar culturas colaborativas interdisciplinarias que, abandonando los claustros de sus Facultades, se adentraran en las problemáticas actuales de nuestras escuelas y conformaran equipos con directivos, docentes y alumnos, no sólo para comprender la realidad sino para transformarla con controles estrictos sobre las mejoras implementadas. De todas maneras, se requiere de un estado capaz de orientar una política educativa que establezca la educación como línea prioritaria de investigación y subsidie especialmente los programas de investigadores que elaboren proyectos conjuntos con las instituciones escolares reconociendo, por fin, que no son los especialistas los que cambian la enseñanza. Tal como lo afirmaba Stenhouse y se replica en la lápida que lo recuerda: *Serán los profesores, en definitiva, quienes cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola.* (Stenhouse, 1987:4)

De esta manera, se haría posible una epistemología didáctica de centro, interdisciplinaria y situada, capaz de cohesionar a universitarios, docentes y directivos para recuperar la institución como ámbito de análisis, propuestas e innovaciones con estricto seguimiento a través de la investigación y haciéndose cargo de las

consecuencias de su accionar en las personas, en el aprendizaje o en el fracaso.

Conclusiones

Este trabajo retoma la preocupación de Alicia Camilloni sobre la necesidad de desarrollar la epistemología didáctica. Expongo la necesidad de un enfoque histórico-social en cuyo desarrollo planteo tres tendencias epistemológicas. 1.- La Epistemología de centro, en la que el investigador produce conocimiento didáctico inserto en contextos institucionales de interacciones en el aula con clara intencionalidad de intervención y firme compromiso social en una perspectiva ético-política de participación, comunicación y progresiva autonomía de los estudiantes. 2.- La Epistemología de reproducción externa, en la que los autores reinterpretan las ideas de los referentes externos. 3 La Epistemología de periferia en la que los investigadores indagan aspectos parciales de la Didáctica sin poder penetrar en el interior de las instituciones. La búsqueda de una mejora de la enseñanza capaz de abordar los problemas de la exclusión escolar que deriva en exclusión social, pobreza, desempleo, requiere de un cambio de paradigma de investigación en el que se recuperen las interacciones de enseñanza en contextos institucionales pero con los aportes interdisciplinarios de investigadores universitarios, docentes y directivos. La prioridad será recuperar el punto de vista de los

participantes, analizando las diferencias y asimetrías sociales, habilitando la libertad docente, los aportes de su imaginación y poder creador, hoy cercenados ante prescripciones estatales masificadas, con tendencia a homogeneizar la diversidad.

Sería una epistemología didáctica interdisciplinaria capaz de instaurar los sueños y utopías que permitan esperar lo inesperado de las jóvenes generaciones docentes.

Notas

(1) Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesora en Pedagogía y Filosofía (UNLPam). Se ha desempeñado como Profesora Regular de Didáctica en la UNLPam, como Investigadora 1 del sistema universitario y Rectora del Instituto Superior de Estudios Sicipedagógicos y Sociales.- vilmapruzzo@yahoo.com.ar

Bibliografía

- CAMILLONI, A. (1996) "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En Camilloni y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CODIGNOLA, E. (1969) *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: El Ateneo.
- COSSETTINI, O. (1935) *Sobre un ensayo de escuela serena en la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Instituto social de la Universidad del Litoral.
- BRUNER, J. (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.
- CHAIKLIN, S. y J. LAVE. J. (2001) *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- EGOROV, S. F. (2001) *León Nikolaievich Tolstoi*. Oficina Internacional de la UNESCO. Consultado en www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tolstoy.pdf .- 18/5/18.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; CARBONELL SEBARROJA, J.; y otros. (2000) *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial CISSPRAXIS.
- GRÉCO, P. (1972) "Epistemología de la Psicología". En Piaget, J. (Comp.) *Epistemología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Proteo.
- GUILLÉN de REZZANO, C. (1965). *Didáctica General*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- GVIRTZ, S. (Comp.) (1996) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MAKÁRENKO, A. (1950) *Poema Pedagógico*. Moscú, URSS: Editorial Progreso. Tomo 1, 2 y 3.
- MERCANTE, V. (1925) *Charlas Pedagógicas 1890-1920*. Buenos Aires: M. Gleizer Editor.
- MONTESSORI, M. (2016). *El Método de la Pedagogía científica*. Edición de Carmen Sanchidrián Blanco. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno SACRISTÁN, Jy PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.

- (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- PEYRONÉ, H. (2001) *CELESTIN FREINET. Pedagogía y emancipación*. México: Siglo XXI editores.
- PIAGET, J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- (1975) *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Editorial Ariel.
- (1985) *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (2013) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PLANCHARD, É. (1960) *Orientaciones actuales de la pedagogía*. Buenos Aires: Troquel.
- PRUZZO, V. (2014). *Didáctica General. Discusiones teóricas, investigación empírica*. Buenos Aires: Amax Ediciones.
- (2006) La Didáctica: su reconstrucción desde la historia. En *Praxis educativa*, UNLPam, Año X, N° 10, diciembre.
- (2005) *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (2002) *La transformación de la formación Docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas Ayudantías*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- (1989) *Hombres para la democracia: Proyecto Parera*. Santa Rosa: UNLPam.
- STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TOLSTOI, L. (2010). *Relatos de Yasnaia Poliana. Cuentos para niños y El prisionero del Cáucaso*. Traducción de Sara Gutiérrez. Unión Europea: Brevarios de Rey Lear.-
- WASHBURNE, C. (1962) *La escuela activa. WINNETKA. Historia y significación de un experimento pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica

Mariana Maggio(1)

Resumen

El camino resultó arduo en esa clase de dificultad que surge cuando la educación que nos han preparado nos lleva por senderos que nos enfrentan a la complejidad, que nos exigen desarmar una y otra vez lo que parece sencillo, y que nos obligan a revisar nuestras elecciones llevándolas -y llevándonos- a otro nivel. En ese capítulo de la trama en la que la historia tiende, necesariamente, a complejizarse apareció en mi vida Alicia W. de Camilloni y la formación que tuve el privilegio de recibir de su mano.

Palabras clave: campo profesional; prácticas de la enseñanza; tecnologías de la información; didáctica universitaria

Summary

The path was difficult in that kind of difficulty that arises when the education that has prepared us takes us on paths that face us complexity, that require us to disarm again and again what seems simple, and that oblige us to review our choices taking them - and taking us - to another level. Alicia W. de Camilloni appeared in that chapter of the plot in which history tends, necessarily, to become more complex, and the formation that I had the privilege of receiving from her hand.

Key Words: professional field; teaching practices; information technology; university didactics

Fecha de Recepción: 13/06/2018
Primera Evaluación: 17/07/2018
Segunda Evaluación: 31/07/2018
Fecha de Aceptación: 01/08/2018

1. Introducción

Cursé la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires entre 1985 y 1989. Entre la emoción intensa de la recuperación de la democracia y los desafíos sociales enormes, la carrera transitaba los retos de la implementación del nuevo plan de estudios. En el marco del “plan 1985”, vigente hasta hace muy poco tiempo, a todos los estudiantes nos resultaba evidente el privilegio que conllevaba contar con maestras y maestros que volvían a la carrera y, en algunos casos, también al país. Ir a la facultad, entonces en la esquina de Marcelo T. de Alvear y Uriburu de la ciudad de Buenos Aires, era una fiesta. En mi caso, una que vivía casi sin poder creerla, cuando todavía estaban tan frescos aquellos años oscuros transcurridos en la Escuela Normal de Quilmes durante la dictadura. En ese edificio, que había sido una maternidad, “fui parida intelectualmente” (Maggio, 2014: 279) el cuatrimestre que conocí a Edith Litwin, en 1987. Ahí decidí que me iba a dedicar a la tecnología educativa, campo en el que ella me formó y en el que ejerzo la docencia, la investigación y hago desarrollos desde hace treinta años. Todo parecía confluir de un modo simple: la universidad pública en democracia como el mejor ámbito para ser formado, el encuentro con una maestra memorable y un campo profundamente criticado que debe encarar su reconstrucción. El camino resultó arduo en esa clase de dificultad que surge cuando la educación que nos han

preparado nos lleva por senderos que nos enfrentan a la complejidad, que nos exigen desarmar una y otra vez lo que parece sencillo, y que nos obligan a revisar nuestras elecciones llevándolas -y llevándonos- a otro nivel. En ese capítulo de la trama en la que la historia tiende, necesariamente, a complejizarse apareció en mi vida Alicia W. de Camilloni y la formación que tuve el privilegio de recibir de su mano.

Cursé la materia Didáctica I, a cargo de Alicia, en 1988. Aprendí profundamente la propuesta y sus contenidos. Las lecturas incluidas en ese programa me acompañan hasta hoy. ¿Cómo no lo harían si portaban las bases teóricas del campo en lo referido a la vinculación entre enseñanza y aprendizaje, el currículum y la planificación, las finalidades educativas, las estrategias y la evaluación, entre otros temas? Por un tema de organización de la cursada, las clases teóricas se dictaban a la mañana o a la noche y yo, que todavía vivía en Quilmes, elegí el turno mañana y no fui a las clases de Alicia. Entendí su recorte para el campo, su posición, los temas de la materia, pero sin ella. Este podría ser un dato menor si no hubiera dedicado luego gran parte de mi trabajo al estudio de la enseñanza poderosa (Maggio, 2012). Pero esa enseñanza, como todo lo que está llamado a ocurrir, llegó.

A principios de la década de 1990 Alicia dictó un seminario de posgrado en Epistemología de la didáctica. Yo acababa de recibirme y decidí cursar el seminario junto a un grupo pequeño integrado por quienes ya eran destacados colegas, varios miembros de su equipo de cátedra. Allí, con una cuota grande de coraje, me

entregué al estudio. El día que me tocó presentar un aspecto de la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio descubrí que mi entrega no estaba a la altura de las circunstancias. Se esperaba que hubiera estudiado el texto tan detallada, profunda y concienzudamente como Alicia lo hacía y como lo sigue haciendo hasta hoy. Algunas de las preguntas que Alicia planteó en el seminario (“¿puede haber una didáctica de la formación de un delincuente?”) siguen resonando en mi mente. También allí aprendí lo que implica formular una buena pregunta en clase, práctica que Alicia sigue ejerciendo de modo contundente⁽²⁾. Pero, sobre todo, aprendí a mirar en otro plano, el día que nos sumergimos en la discusión epistemológica y Alicia desplegó ante nuestros ojos aquello que teníamos que saber para construir conocimiento en un campo, en una perspectiva que eligiera conscientemente en qué programa de investigación ubicarse y asumiera el compromiso de crear algo nuevo. En un momento en el que las discusiones sobre el debate epistemológico de las Ciencias de la Educación seguían marcando la agenda, Alicia introdujo el trabajo de Laudan (1985) junto a otros aportes de la filosofía de la ciencia que todavía hoy debo agradecer:

“...no hay diferencia fundamental en especie entre las formas científicas y otras formas de investigación intelectual. Todas tratan de dar sentido al mundo y a nuestra experiencia. Todas las teorías, científicas o no, están igualmente sujetas a frenos empíricos y conceptuales. Las disciplinas que llamamos «ciencias» son, generalmente, más progresivas

que las «no ciencias»; en realidad, bien puede ser que las llamemos «ciencias» sencillamente porque son más progresivas y no por causa de algunos rasgos metodológicos o generales que posean en común. (...) Es tiempo de que abandonemos aquel duradero principio «cientista» según el cual «las ciencias» y el sano conocimiento son coextensivos; no lo son. Dado esto, nuestra preocupación central debe ser distinguir las teorías de vasta y demostrada envergadura al resolver problemas, de las teorías que no tienen esta propiedad, independientemente de si las teorías en cuestión caen en los terrenos de la física, de la teoría literaria, la filosofía o el sentido común” (290-292).

Este seminario dejó una marca indeleble no solo en mi formación sino en todas las elecciones que realicé a continuación. Entendí que la clave era producir un conocimiento relevante y original que nos permitiera rearmar cimientos firmes para el campo de la tecnología educativa en articulación con la didáctica, habida cuenta de la referencia compartida a las prácticas de la enseñanza como objeto y que para ello había que hacer explícito el carácter de nuestra búsqueda:

“Entendemos que los estudios que orientan la reconceptualización del campo deben ser acompañados por trabajos de investigación donde las prácticas de la enseñanza sean el objeto de análisis y el referente para la construcción de

conocimiento didáctico. (...)...los problemas estudiados deberán ser reformulados a la luz de estos impactos abordando los discursos y las prácticas pedagógicas que específicamente requieran la inclusión de nuevas tecnologías (informática, telemática, sistemas multimediales), ya sea por sus características estético- perceptivas, informativo-semánticas, lógico-estructurales o metodológicas, y reconstruyendo las configuraciones didácticas y analizando las formas del conocimiento favorecidas. Estas son perspectivas desde las que nos proponemos continuar profundizando el tema, considerando el impacto en las formas de construcción del conocimiento de las configuraciones didácticas desarrolladas a partir de la inclusión de nuevas tecnologías y revisando en estos casos, tanto en un nivel teórico como epistemológico, las formas de articulación de estas propuestas con el conocimiento acerca de la Didáctica y la Tecnología Educativa” (Maggio, 2000, 94-97).

A ello dediqué mi trabajo de investigación de los últimos veinte años. En cada construcción que realicé las prácticas de la enseñanza fueron objeto y, en muchos de los casos, aquellas que están atravesadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Cada avance lo instalé en esa búsqueda epistemológica sobre el carácter del conocimiento acerca de la tecnología educativa y la didáctica

como campos y las articulaciones entre ellas. La investigación que condujo a mi tesis de doctorado⁽³⁾ me llevó, en su devenir, a poner esta articulación en el centro. A continuación, desarrollaré algunos de sus hallazgos principales, los que dan cuenta de ese foco, deudor de los aportes de Alicia W. de Camilloni en mi formación.

2. Desarrollo

2.1. El sentido epistemológico, cultural y didáctico de la inclusión genuina

Gran parte de mi investigación⁽⁴⁾ -inicialmente enmarcada en el campo de la tecnología educativa- estuvo dedicada al estudio de los dos períodos en los que tuvo lugar la generalización del acceso a la tecnología el sistema educativo argentino: la generalización del acceso el acceso a Internet en las universidades entre 1997 y 2000 y la generalización del acceso a netbooks en el año 2011. En esos períodos identifiqué las prácticas de los docentes que se anticipan a sus colegas en la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Una de las primeras consideraciones que realicé es que, mientras que desde las políticas o las instituciones aparece una búsqueda de universalización –poner el acceso a disposición de todos-, los docentes que incluyen las tecnologías en las prácticas de la enseñanza desde perspectivas que las recrean son una minoría (Cuban, 2001; Sancho Gil y Alonso Cano, 2012; Salinas y otros, 2016). Fueron estos docentes, las prácticas que llevan adelante y sus perspectivas analíticas acerca de las mismas, el objeto de la investigación. Habida cuenta

de ese recorte, reconocí dos formas de inclusión:

- **Inclusiones efectivas.** Denominé de este modo a aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar sus prácticas de la enseñanza. La puesta a disposición de tecnología se produce por razones ajenas a la enseñanza y los docentes son empujados a usarla bajo mecanismos de estimulación positiva o bien de presión.
- **Inclusiones genuinas.** Caractericé de esta forma a aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir de diferentes reconocimientos acerca de los modos en que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan el conocimiento y la cultura, los que llevan a que los docentes consideren necesario dar cuenta de estos atravesamientos en las prácticas de la enseñanza.

Ya desde los inicios de la investigación fue posible reconocer estas dos formas de inclusión, las que configuraron un primer sistema de análisis. En las inclusiones efectivas la integración de las tecnologías en la enseñanza se lleva a efecto⁽⁵⁾ aunque por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar sus propuestas. Son determinaciones de otro orden -la puesta a disposición desde las

políticas, la decisión institucional, la presión por la moda, entre otras- las que condicionan el desarrollo de prácticas que incluyen las tecnologías, aunque la justificación para hacerlo no dependa ni de los propósitos ni del contenido de la enseñanza, en sentido estricto (Maggio, 2005). A diferencia de lo que ocurre en las denominadas inclusiones efectivas, las prácticas que incluyen tecnologías de modo genuino son llevadas adelante por docentes que asumen y defienden la decisión de inclusión como propia y son estas en las que se centró mi análisis. Se trata de prácticas de la enseñanza donde las tecnologías no tienen un valor ad hoc como mero soporte -que podría ser reemplazado por cualquier otro en tanto sirva de apoyo-, sino que se integran porque de ello depende que las prácticas desplieguen los alcances que se requieren para formar a los sujetos plenamente incluidos en la sociedad contemporánea.

En el trabajo interpretativo que llevé a cabo, las inclusiones genuinas tienen lugar a partir de una serie de reconocimientos realizados por los propios docentes, entre los que identifiqué tres principales: el reconocimiento de los cambios en los modos en que se construye el conocimiento, el reconocimiento de los cambios en el mundo del trabajo y el reconocimiento de las oportunidades para una inclusión social plena. Mientras que sus colegas demoran o resisten, los docentes de la muestra, que en ambas etapas representan a un grupo minoritario, recrean las prácticas de la enseñanza a partir

de los mencionados reconocimientos. Como parte del análisis pude desplegar diferentes aperturas de cada uno de

esos reconocimientos (cuadro 1) para, luego, efectuar una re-construcción en un nuevo plano.

Cuadro 1
Sentidos que los docentes otorgan a la inclusión genuina de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza

| | Período 1997-2000 (docentes universitarios) | Período 2011 (docentes secundarios) |
|---|--|--|
| El reconocimiento de los cambios en los modos en que se construye el conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • El acceso a las bibliotecas • La búsqueda en las bibliotecas a través de sistemas de catalogación • El acceso a información a través de Internet • La importancia creciente de los saberes tecnológicos • Los cambios en el acto de escritura • La construcción de conocimiento colectivo | <ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento explícito de una nueva ecología cognitiva • El carácter multitasking de los jóvenes • El lugar de las imágenes en la construcción del conocimiento en la cultura contemporánea |
| El reconocimiento de los cambios en el mundo del trabajo | <ul style="list-style-type: none"> • La ampliación de las oportunidades laborales • La interdisciplina y la integralidad en las prácticas formativas | <ul style="list-style-type: none"> • La consolidación de habilidades genéricas • El desarrollo de conocimientos y habilidades específicas en disciplinas técnicas |
| El reconocimiento de las oportunidades para una inclusión social plena | | <ul style="list-style-type: none"> • El traspaso de lo local como acceso al mundo • La ampliación de oportunidades sociales • El acceso a los bienes culturales • Autoestima y agencia |

La reconstrucción de estas aperturas permitió distinguir sentidos de orden genérico en otro nivel de análisis, que presento a continuación de modo sintético.

El primer sentido tiene que ver con el reconocimiento explícito de los mo-

dos en que se construye el conocimiento especializado en el tiempo en el que los docentes educan. Este sentido epistemológico permite analizar críticamente los espacios de construcción de conocimiento, entender sus formas y cambios en un momento particular y emularlos en el plano de

las prácticas de la enseñanza. La inclusión genuina sostiene la posibilidad de favorecer la construcción del conocimiento en un sentido semejante al que tiene lugar en los campos disciplinares como tales y es allí donde encuentra su misma justificación. Reconoce el carácter inacabado e histórico del conocimiento y porta una mirada crítica acerca de los espacios de producción de conocimiento. Los comprende en términos de su valor educativo y desarrolla prácticas que son consistentes con esa interpretación.

Un segundo sentido, de carácter cultural, emerge en la mayoría de los reconocimientos realizados por los docentes en los dos períodos estudiados, primero por el lugar que Internet empieza a ocupar en la sociedad y luego por el reconocimiento de las oportunidades que promueve el acceso tecnológico para una inclusión social plena (*“Un alumno que carezca del manejo de una herramienta como la netbook se va excluyendo”*; *“Las netbooks son un medio para restituirles el derecho a una educación de calidad contextualizada en las demandas de la sociedad actual”*).

Un tercer sentido, de carácter didáctico, se reconoce en el plano de prácticas en las que la inclusión conlleva problemas emergentes que dan lugar a recreaciones didácticas. En este sentido, los ambientes contemporáneos de alta disposición tecnológica nos permiten reconocer que la inclusión genuina no implica soluciones sino la complejización de los problemas en el nivel de las prácticas de la enseñanza y da lugar a su recreación. La inclusión genuina se plasma obedeciendo sentidos de carácter epistemológico y cultural y, al

emerger, cobra un sentido didáctico.

Los sentidos epistemológico, cultural y didáctico atraviesan la inclusión genuina de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Como constructos nos permiten interpelar modos de entender el campo de la tecnología educativa que marcaron sus desarrollos en el siglo XX y, en muchos casos, persisten. Realicé el análisis esperando generar consideraciones críticas analíticas para una tecnología educativa contemporánea. Sin embargo, lo que emergió me llevó más lejos de lo que esperaba.

2.2. La desarticulación de los nudos conceptuales de la tecnología educativa en clave contemporánea

En el avance de la investigación y en la reconstrucción en los sucesivos planos fui constatando que los hallazgos me permitían interpelar ciertos nudos conceptuales de la tecnología educativa del siglo XX. Uno de los nudos del campo de la tecnología educativa clásica refiere a su dedicación a la *solución* de los problemas de la educación (ILCE, 1993; Díaz Barriga, 1994). Tal como sostiene Díaz Barriga (1994) aparece junto a la disociación medios fines cuya rearticulación se observa en los enfoques relacionales (Burbules y Callister, 2001) y también a la idea de que la tecnología presuntamente mejora la eficacia y la eficiencia del sistema, que si bien es considerada un equívoco inicial (ILCE, 1993), sobrevivió largamente.

El trabajo de investigación abordó prácticas de los docentes en los mo-

mentos donde se pone a disposición un acceso creciente a las tecnologías de la información y la comunicación. No se ubica solamente en el cambio de siglo sino en el punto de inflexión que parece configurar un cambio de era (Castells, 1999). El valor del conocimiento se reconstruye en el marco de las nuevas sociedades y los modos en que este es producido se reconfiguran junto a la expansión de las tecnologías de la comunicación y la información. En la investigación, los docentes parecen haber capturado ese cambio de época cuando realizan inclusiones genuinas sostenidas por un sentido epistemológico y cultural. En las prácticas de la enseñanza que llevan adelante realizando inclusiones genuinas, al contrario de lo que indica la tradición, emergen nuevos problemas. En todas las situaciones estudiadas los docentes tuvieron que recrear las prácticas a partir de la inclusión genuina, lo cual construye para estas prácticas significados que son fundamentalmente didácticos. Esta recreación no resuelve, sino que complejiza, aun cuando podamos pensar, como efectivamente lo hacemos, que la práctica recreada encuentra una mejor expresión en esa mayor complejidad.

Un segundo nudo del campo de la tecnología educativa remite a la visión de la incorporación de la tecnología como ayuda ya sea para el aprendizaje de los alumnos o para la enseñanza por parte de los docentes. El extremo de esta posición se encuentra, precisamente en los orígenes del campo, vinculado a las máquinas de enseñar

que pretenden resolver el problema de la enseñanza en nombre de los docentes (Díaz Barriga, 1994; Maggio, 1995; De Pablos, 2009). Este carácter se atribuye a diferentes tecnologías según la época. Cuban (1986) reconoce, por ejemplo, la ayuda a la enseñanza como uno de los propósitos que orientan la incorporación de la tecnología con referencia a las películas, la radio y los grabadores. Litwin (2009) reúne este nudo en lo que denomina el escenario de la ayuda⁽⁶⁾ dirigido en las prácticas originarias a resolver el problema de la comprensión y del sostenimiento del interés.

La idea de ayuda se desarticula cuando la complejización de la propuesta hace que se requiera más ayuda. Por un lado, por razones semejantes a las que presentamos en el apartado anterior referidas a la irrupción de nuevos problemas. Aun en aquellos casos en los que la inclusión de tecnología configurara una ayuda, el problema a resolver es más complejo diluyendo el aporte de aquella. Por otro lado, la generalización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación ocurre en una época en que se reconoce que los niños y jóvenes participan generacionalmente de las tramas culturales que ellas crean (Tapscott, 2009; Gardner y Davis, 2014). En ese sentido se configura una escena inédita donde los docentes que realizan las inclusiones piden ayuda a los estudiantes, la reciben, la reconocen, la integran y la valoran. La idea de ayuda cambia de sentido. La ayuda no viene de la tecnología, pero bien puede ser parte de una revisión del vínculo entre docentes y alumnos, en una perspectiva solidaria.

Al principio no sabía cómo hacer para poner las máquinas en red, entonces empezamos a verlo entre todos. Es más, el trabajo en red lo aprendí de ellos. Los chicos me enseñaron a usar los routers. En la escuela nos capacitaron para utilizar la red del curso, pero no lo había entendido muy bien y tenía muchas dudas. Se los expresé a ellos como una dificultad personal. En clase utilizaba el pendrive para bajarles los trabajos. Los mismos alumnos para dinamizar la clase, me preguntaron: “¿A ver profe qué le dijeron en el curso?” A mí me habían dado un Power Point, entonces lo vimos juntos, nos pusimos entre todos. Ellos lo hacían en sus *netbooks*, trataban de interpretar y aprendimos. Armamos la red para estas tres materias. A la clase siguiente llegué y les dije: “No me digan nada, a ver si me sale”. Pero lo hice por la mitad, entonces me volvieron a ayudar y salimos adelante hasta que lo aprendí. El vínculo cambió, ellos se solidarizaron conmigo. Había observado, en otros profesores, que mientras los docentes se ponían a tratar de hacer algo con la máquina o a aprender, los chicos se ponían con sus *netbooks* a jugar. Entonces les dije: “Nos ponemos todos con esto porque las tenemos que usar y lo tenemos que hacer para poder aprender mejor”. Ahí se fortaleció el vínculo, se estrechó y se solidarizó muchísimo. Ellos se sintieron más protagonistas y responsables de sus aprendizajes. A partir de ese momento no paramos. (Profesora secundaria de Currículum, Política

Educativa y Metodología de la Investigación, Godoy Cruz, Provincia de Mendoza, 2011)

La mirada de la docente permite desarticular una posición recurrente del campo. Puesta en una perspectiva contemporánea, instala un punto de vista renovado. El docente se hace cargo de la propuesta que quiere generar y pide ayuda. Su posición como docente, lejos de diluirse, se fortalece resignificando el vínculo con sus estudiantes.

Un tercer nudo central en los desarrollos del campo de la tecnología educativa en el siglo XX tiene que ver con la definición por parte de la tecnología de la propuesta para la enseñanza (Litwin, 1997) como sesgo derivado de la influencia conductista y neoconductista y de las teorías de la instrucción estadounidense (Gagne 1962, 1970; Glaser, 1976). Desde nuestra mirada esa perspectiva también emerge en las visiones edutópicas, de corte constructivista, que depositan la resolución de la propuesta en las tecnologías y en su interacción con los estudiantes (Buckingham, 2008).

El estudio generó consideraciones analíticas que interpelan también este nudo. Partiendo de una concepción crítica acerca del pensamiento tecnocrático que mantiene una distinción entre la herramienta y el fin para el cual esta sirve y asumiendo un enfoque relacional en el que “medios y fines se inter-penetran y cada uno de ellos se reconfigura a la luz del otro” (Burbules y Callister, 2001). Las prácticas de la enseñanza de los docentes de ambas muestras se ven alteradas por las inclusiones en modos diversos.

Pero no podríamos decir que en estos casos la inclusión genuina porta o define una propuesta didáctica. La inclusión genuina configura una práctica en la que despliegan aspectos problemáticos en el plano de la enseñanza los cuales resultan novedosos y llevan a que los docentes generen recreaciones didácticas. Podría afirmar, en este sentido, que en el caso de las muestras con las que trabajé las tecnologías no portaron una propuesta didáctica pero sí promovieron una que en tanto recreación resulta original, tanto en plano de las prácticas como de cara a los alcances interpretativos del estado del arte.

Si nos remitimos, por ejemplo, a la comunicación en tiempo real, que se inicia con el correo electrónico y que luego se expande a una amplia gama de aplicaciones incluyendo los servicios de redes sociales, esta dio lugar a intervenciones a un ritmo que, a diferencia de la tradición clásica, está determinado por los estudiantes. Este nuevo problema da lugar a procesos de revisión analítica que asumen el tiempo real y la comunicación más allá del aula desde el desarrollo de la propuesta didáctica, es decir, como parte del diseño. Tal como señaló una docente:

Los chicos me escriben y me dicen: “¡Me encanta profe esta forma de comunicarnos!”. Están entusiasmados. Si necesitan algo me mandan un mail y a veces acordamos para chatear por dudas puntuales. (Profesora secundaria de Matemática, Tandil, Provincia de Buenos Aires, 2011).

Algunas investigaciones han analizado

rigurosamente los espacios de la evaluación informal en la interacción en clase (Mancovsky, 2011) y otros trabajos dan cuenta sistemáticamente de los espacios de atención a consultas que tienen lugar en el ámbito de las aulas virtuales (Area Moreira y Adell, 2009; Rodríguez Enríquez y otras, 2014). En mi caso, la investigación avanzó sobre el espacio de aquellas comunicaciones en tiempo real que tienen lugar como re-creaciones del profesor de cara a los emergentes. En este sentido escapan a las definiciones institucionales que devienen, por ejemplo, del uso de aulas virtuales para los espacios de la evaluación. La investigación permitió reconocer que los docentes se ven en la necesidad de crear en estos espacios desde una perspectiva original en términos didácticos y eso abre un enorme abanico de posibilidades a la hora de la revisión y la evaluación, cuyos niveles de formalidad o informalidad seguramente deberán ser redefinidos, incluso, en el plano institucional.

2.3. Inclusiones genuinas y recreaciones didácticas como constructo propio de la era de la información

La investigación captura un momento en el que la que habíamos postulado como necesaria reconceptualización del campo de la Tecnología Educativa (Maggio, 1995) ocurre a partir del modo en que las tecnologías de la información y la comunicación se

constituyen en la fuerza productiva directa en una sociedad que, ante todo, produce conocimiento. El análisis que realizamos permite reconocer que los docentes que realizan inclusiones genuinas son conscientes del cambio en lo que hemos denominado el sentido epistemológico.

...no es lo mismo que trabajar en una máquina de escribir no sólo porque es más cómodo o porque te puede dar más datos sino porque implica una visión de mundo distinta... (Docente universitaria de Metodología de la Investigación, Carrera de Artes, 1997)

Los docentes de las muestras de la investigación reconocen el tipo de cambio que corresponde a una tecnología definitoria (Bolter, 1984) y que, en este caso, forma parte de la trama de una nueva ecología cognitiva, esa que viene a cerrar el “paréntesis” (Piscitelli, 2011) que en la historia había sido abierto por la imprenta de caracteres móviles. El sentido epistemológico de las tecnologías de la información y la comunicación no podría haberse reconocido en los medios que previamente se integraron como tecnologías en la educación justamente porque no formaban parte de esa ecología cognitiva de construcción de conocimiento especializado, sino que eran medios de comunicación de masas tales como el cine, la radio y la televisión.

La irrupción de Internet marca el cambio de era y configura el cierre de la hegemonía de la cultura del libro en soporte impreso. En esta perspectiva todos los esfuerzos de la tecnología educativa del siglo XX remiten a tecnologías no sustantivamente entramadas en los procesos de construc-

ción del conocimiento que, al tratar de ser integradas en las prácticas de la enseñanza, resultan en una impostura transitoria que se diluye al cabo de un ciclo en el que son remplazadas por otras (Cuban, 2001). Consideramos, a manera de hipótesis, que los nudos de la tradición en tanto búsqueda de solución, ayuda o portación de la propuesta didáctica están teñidas por ese carácter de impostura. La idea de *variable mágica* (Pérez Gómez, 1983) se profundiza desde esta mirada. La solución viene de afuera de la trama compleja de la construcción del conocimiento y se espera que haga, justamente, magia. La idea de inclusión genuina ubica a las tecnologías en la trama de construcción del conocimiento. No solucionan pero resultan propias en el sentido de lo que no es ajeno, no es distante ni extraño. Son parte de una trama compleja y cargada de sentidos múltiples.

3. Discusión. Articulaciones en el plano epistemológico

En este punto, la pregunta crítica que me planteo es cuál es el alcance interpretativo de la inclusión genuina desde una perspectiva que vaya más allá de la des-articulación de ciertos nudos conceptuales de la tradición del campo para avanzar en una articulación posible para una tecnología educativa contemporánea. Para ello quisiera retomar la posición que planteé antes de iniciar la investigación cuyos resultados comparto en este

artículo.

“Consideramos que la necesidad de reconceptualización aparece vinculada a la falta de una regularidad persistente cuando se analizan los discursos actuales acerca de la Tecnología Educativa. Falta aún una discusión sustantiva con respecto al objeto, las condiciones de producción de conocimientos en este marco disciplinar y, particularmente, su status epistemológico. (...) ...es necesario advertir que la Didáctica es hoy campo de conformación a partir del trabajo realizado en investigaciones acerca de la enseñanza. De este modo, la referencia que entendemos debería ser imprescindible para los desarrollos de la Tecnología Educativa es una referencia en construcción, ampliación y revisión permanentes (Maggio, 1995, pág. 121-124).

Esta posición, que participa del proyecto de revisión crítica de la tradición del campo encarado por Litwin (1993, 1995), promueve la reconceptualización en un momento en que el análisis señala la persistencia de los sesgos de origen (Poloniato, 1994) y el exceso de la crítica limita la necesidad de pensar en términos de las posibilidades de los desarrollos tecnológicos (Díaz Barriga, 1994). El análisis, que acompaña la generalización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en dos niveles del sistema educativo en la Argentina, ubica las inclusiones genuinas como constructo central del campo en un abordaje contemporáneo. Pero reconocemos en este

constructo dos caras. Una cara refiere a la decisión del docente que genera esa inclusión a partir del sentido epistemológico y cultural. La otra cara es la de la recreación didáctica. Esta cara es la de una construcción en el plano de las prácticas de la enseñanza y, como tal, es didáctica. Más aún, los docentes que realizan las inclusiones genuinas diseñan y analizan en los términos de esa cara porque el problema, nuevo, generado por la inclusión de tecnologías de vanguardia, no se puede anticipar. La inclusión se realiza con convicción epistemológica y la realidad que crea se resuelve en el plano didáctico.

Frente a todas aquellas visiones de la tecnología educativa que le atribúan el carácter de aplicación sistemática de conocimiento organizado a la educación, la enseñanza o el aprendizaje (Contreras y Ogalde, 1980), la inclusión genuina plantea que el conocimiento que se tiene a la hora de trabajar con tecnología en las prácticas de la enseñanza es incompleto o insuficiente *por defecto* y que su sentido didáctico se completa en la implementación de la práctica misma como recreación de nuevo tipo.

¿Qué implica esta interpretación para los debates acerca de la tecnología educativa como campo? En principio es solidaria de nuestra búsqueda de 1995. La didáctica es una referencia central y es, como todo campo disciplinar, una referencia en construcción. Pero, recogiendo el cambio de era en la matriz de esta construcción, es posible reconocer que el aspecto que hoy me importa no

es tanto el hecho de que -como toda referencia- esté en movimiento, sino que es un campo/referencia que se construye a partir de prácticas en las que se incluyen tecnologías de la información y la comunicación. Y en este punto la historia nos sorprende: hoy no hay, en sentido, estricto prácticas de la enseñanza que no incluyan tecnologías en algún modo.

La inclusión genuina ofrece una articulación posible para una tecnología educativa ya no reconceptualizada sino re-concebida. Es una articulación donde la inclusión lleva a que se recree una práctica de la enseñanza. Puesta en estos términos la tecnología educativa puede ser re-concebida como un campo que encuentra en el reconocimiento epistemológico de las tramas con las que se construye el conocimiento su motor y en las recreaciones didácticas el objeto de su teoría. Esta es una afirmación que tiene también alcances epistemológicos en los términos, en este caso, de cuál es el objeto de esta tecnología educativa re-concebida. Desde los aportes de esta investigación el objeto no es la teoría a ser aplicada y tampoco la tecnología a ser aplicada, usada o incluida. Es la trama de una práctica donde las tecnologías sostienen la construcción de conocimiento en el modo propio de un momento histórico y, en tanto tal, es una trama didáctica.

Entiendo que esta posición, como aproximación interpretativa, encuentra su límite más evidente en el hecho de que se sostiene en los alcances del constructo de inclusión genuina. Se trata de una noción que solamente captura una parte de los fenómenos y los que captura no representan una mayoría: los

docentes que incluyen las tecnologías de modo genuino eran y siguen siendo una minoría. Con respecto a la mayoría, podemos retomar un constructo de nuestra investigación, la noción de inclusión efectiva, que si bien no se constituyó en objeto para el análisis ofrece la contracara de las prácticas en las que se realizan inclusiones genuinas. Las inclusiones efectivas son aquellas situaciones en las que la incorporación de tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorarlas. La puesta a disposición de tecnología se produce por razones ajenas a la enseñanza y los docentes son empujados a usarla bajo mecanismos de estimulación positiva o bien de presión.

Recuperando los aportes analíticos que construimos a partir de la evidencia empírica sostendré, a modo de hipótesis, que es en las inclusiones efectivas donde prevalecen los nudos de la tradición del campo. Ya sea porque se espera que la tecnología aporte una solución a los problemas del sistema, de la enseñanza y/o del aprendizaje, y por eso se genera la presión; porque se espera que sea una ayuda para docentes que no están bien formados o en condiciones de ejercer su profesión; o bien porque efectivamente la adopción tecnológica impuesta un modelo didáctico fuerte que diluye el de los propios docentes⁽⁷⁾. Las inclusiones efectivas podrían ser consideradas objeto de una tecnología educativa de corte más clásico, que continúa su desarrollo como programa de investigación. En esta

línea diríamos que es hasta esperable que los nudos clásicos -solución, ayuda, portación de propuesta didáctica- sigan resultando persistentes.

Las connotaciones de esta hipótesis pueden resultar un tanto perturbadoras para quienes reconocemos el campo de la tecnología educativa como propio, lo cual es mi caso. Las inclusiones genuinas son implementadas por docentes pioneros, que reconocen el cambio en los modos en que se construye el conocimiento en las tramas de las tecnologías de la información y la comunicación. Esos modos mutan y lo harán cada vez más aceleradamente. La inclusión se da en el marco de las prácticas de la enseñanza y las transforma lo cual exige capturarlas desde perspectivas investigativas: construir preguntas actualizadas, registrarlas y reconstruirlas analíticamente, expandiendo y profundizando el corpus de... la didáctica. Se trata de prácticas de la enseñanza propias de su tiempo, que deben ser abordadas como objeto, para dar lugar a la construcción de una teoría más rica y compleja acerca de las prácticas de la enseñanza, es decir, didáctica. En el transcurso de los años que me llevaron las investigaciones, cuyos aportes reseño aquí parcialmente, cambiamos de era. Y en esta era no parece que vayamos a poder llevar adelante prácticas de la enseñanza que no estén atravesadas en algún modo por las tecnologías de la información y la comunicación. Los estudios que hagamos acerca de ellas generarán necesariamente contribuciones a esa didáctica contemporánea que tanto necesitamos.

4. Conclusiones. “Nosotros tenemos que pensar por adelantado”

Como ya sostuve, las construcciones aquí planteadas son deudoras de una apertura epistemológica que llegó a mi formación -y a mi vida- de la mano de Alicia W. de Camilloni. En el camino recorrido hubo otra idea suya que me persiguió y a la que hice alusión en múltiples ocasiones.

“La universidad no puede limitarse a pensar en un pasado reciente, debe proyectarse en el futuro. Si nuestros estudiantes van a egresar en el futuro de la universidad y van a seguir trabajando en el futuro, nosotros tenemos que pensar por adelantado” (Camilloni, 2001: 33).

Pensar por adelantado en esta formulación implicaba comprender el futuro de los campos profesionales y sus prácticas. Hacerlo en los términos arrojados por la investigación que presenté me llevó a un lugar no esperado. Ya no se trataba de realizar inclusiones genuinas reconociendo las formas en que las tecnologías de la información y la comunicación atravesaban la construcción de conocimiento en el campo de nuestra enseñanza sino de anticipar los modos en que lo harían a partir del reconocimiento de tendencias. Para operar de esa forma la pregunta que se impuso fue: ¿contamos con el marco de la didáctica que nos permitan “pensar por adelantado” en la didáctica universitaria? La respuesta evidente es que

ese marco no existía. Los desarrollos teóricos para las prácticas de la enseñanza, incluso aquellos que se concentran en identificar los rasgos de matriz más tecnológica, no tenían fuerza interpretativa para sostener construcciones que integraran las tendencias culturales y sociales incluso aquellas en situación de emerger. A partir de allí planteé (Maggio, 2018) que una didáctica capaz de sostener prácticas que dieran cuenta de transformaciones culturales recientes y en perspectiva no estaba construida... aún y que había que edificarla en vivo. ¿Cómo? Identificando las tendencias que consideremos relevantes en un momento dado; formulando prácticas que las entramen, asumiendo el riesgo que esto conlleva; documentándolas en plazos cortos, y construyendo, a partir de ellas, esa didáctica que reconoce y comprende los fenómenos que tienen lugar

en las aulas hoy. Una didáctica en vivo que no es ni más ni menos que una didáctica contemporánea que registra los atravesamientos de las tecnologías en la subjetividad y la cultura y que los abraza en sus construcciones, proyecto al que estoy dedicada en la actualidad.

Cuando miro hacia atrás solo tengo agradecimiento. Alicia escribió otro capítulo fundamental en nuestra comprensión de la didáctica: “De herencias, deudas y legados” (Camilloni, 1996). Hablaba del campo, claramente. Lo recupero en este cierre como miembro de una generación para la cual su marca y su formación fue fundamental para llevar adelante nuestras investigaciones y construir conocimiento. Y lo retomo ya no para referirme al campo sino para hablar de mí, de nosotras y nosotros, agradecidos deudores.

Notas

(1) Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta de Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, en cuyo Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación se desempeña también como investigadora. Fue subcoordinadora del Programa Nacional de Formación Docente y coordinadora del Proyecto Polos de Desarrollo. Actualmente se desempeña como gerente de Asuntos Públicos y Privados de Microsoft para el Cono Sur. mamaggio@microsoft.com

(2) Como demostró una vez más en el Seminario Epistemología de la Didáctica, a su cargo en el marco de la Fábrica de Ideas del Programa Camino al Centenario de la Reforma del 18 de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación llevado a cabo en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata entre el 6 y el 10 de marzo de 2017.

(3) “Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza: Hacia una tecnología educativa re-concebida”, tesis de doctorado dirigida por la Dra. Patricia Sarlé aprobada en agosto de 2016.

(4) Como enfoque metodológico se optó por los abordajes de una didáctica crítico-interpretativa

de corte cualitativo por considerar que permiten una aproximación a la complejidad del objeto prácticas de la enseñanza. En la primera etapa se configuró una muestra integrada por nueve profesores, siete en cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y dos en la Universidad Tecnológica Nacional UTN, Facultad Regional Buenos Aires. Se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes y se observaron series de tres clases de cada materia, incluyendo entrevistas a los estudiantes que participaron de estas. En la segunda etapa, el encuadre metodológico también propuso un abordaje interpretativo de las prácticas avanzadas del modelo 1 a 1 en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad y dio lugar a la construcción de treinta y dos relatos didácticos a partir de las voces de los docentes.

El análisis cualitativo del material empírico de ambas muestras integró el análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) con un estudio de las recurrencias (Litwin, 1997), en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 1999) y los aportes de las investigaciones antecedentes con el propósito de construir categorías que dieran cuenta del carácter de las prácticas de la enseñanza que incluyen tecnologías en los ambientes de alta disposición tecnológica, los sentidos que las sostienen y orientan y los alcances de estas prácticas para un análisis de la tecnología educativa como campo de conocimiento.

(5) En el sentido que define el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española para “hacer efectivo” como aquello que es ejecutado.

(6) En sus clases Litwin mencionaba como ejemplo de este escenario su propia experiencia en el Centro Nacional de Tecnología Educativa en la década de 1970 con especial referencia al proyecto de educación a distancia “Módulos de apoyo a la labor docente” que generaba materiales de televisión para las materias Matemática y Lengua.

(7) Los ejemplos que podrían aportarse en este caso son múltiples. Solamente mencionaremos el paradigmático caso de los libros de texto (Apple, 1997) y en la actualidad el fenómeno en torno de Khan Academy que ha dado lugar al amplio auge de la idea de pedagogía invertida (Murphy y otros, 2014).

Bibliografía

- APPLE, M. (1997) *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- ÁREAMOREIRA, M. y Adel, J. (2009) “E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales”. En: De Pablos Pons, J. (2009) *Coord. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- BOLTER, D.J. (1984) *Turing’s man: western culture in the computer age*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial: Buenos Aires.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- CAMILLONI, A. W. de (2001) “Modalidades y proyectos de cambio curricular”. En. AA.VV. *Aportes para un cambio curricular*. Buenos Aires: OPS/UBA.
- CAMILLONI, A. W. de (1986) “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las

- corrientes actuales de la didáctica. En: A. W. de Camilloni y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- CONTRERAS, E. y OGALDE I. (1980) *Principios de Tecnología Educativa*. México D.F.: EDICOL. Colección Cuadernos Pedagógicos.
- CUBAN, L. (2001) *Oversold & underused. Computer in the classroom*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- CUBAN, L. (1986) *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- DE PABLOS, J. (2009) "Historia de la Tecnología Educativa". En: J. de Pablos Pons (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994) "Currículo y tecnología educativa". En: Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. México: ILCE.
- GAGNE, R. M. (1970) *The conditions of learning*. Segunda edición. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- GAGNE, R. M. (1962). "The acquisition of knowledge". *Psychological Review*, 69(4), 355-365. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0042650>
- GARDNER, H. y Davies, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- GLASER, B. (1976) "Components of psychology of instruction: Toward a science of design". *Review of Educational Research*, 46(1), 1-24.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- ILCE, Dirección de Investigación y Comunicación Educativa (1993) "Tecnología Educativa: apuntes sobre su campo de acción". *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. N° 21. 3-18.
- JACKSON, P. W. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAUDAN, L. (1986) *El progreso científico y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- LITWIN, E. (2009) "Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente". En: De Pablos Pons, J. Coord. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1995) "Cuestiones y tendencias en la investigación en el campo de la Tecnología Educativa". En E. Litwin. *Tecnología Educativa. Política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1993) "Presentación". En: Cuaderno de la Cátedra de Tecnología Educativa. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras: Oficina de Publicaciones.
- MAGGIO, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2014) "Maestra". En: M. Lipsman, A. Mansur, H. Roig, C. Lion y M. Maggio. *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires: Eudeba.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- MAGGIO, M. (2005) “Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro”. En: Litwin, E. Comp. *Tecnología educativa en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2000) “Algunas reflexiones en torno al conocimiento didáctico”. *Revista de Educación*, Pontificia Universidad Católica de Perú, Vol. IX, N° 17.
- MAGGIO, M. (1995) “El campo de la tecnología educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización”. En: Litwin, E. Comp. *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- MANCOVSKY, V. (2011) *La palabra del maestro. Evaluación informal de la evaluación en clase*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- MURPHY, R., GALLAGHER, L., KRUMM, A., MISLEVY, J., & HAFTER, A. (2014). *Research on the Use of Khan Academy in Schools*. Menlo Park, CA: SRI Education.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”. En: J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. Eds. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PISCITELLI, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires: Santillana.
- POLONIATO, A. (1994) “Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis”. En: Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. México, D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C.; CZERWONOGORA, A.; VERDE, J. y DONINALLI, M. (2014) *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas*. Montevideo: Universidad de la República. Unidad Central de Educación Permanente.
- SALINAS, A y otros (2016) “Docentes del siglo XXI: Desarrollando habilidades digitales para el aprendizaje en estudiantes chilenos”. Reporte final del proyecto llevado a cabo con financiamiento FONDEF de CONICYT. Santiago de Chile.
- SANCHO GIL, J. M. y ALONSO CANO, C. (2012). *La fugacidad de las políticas la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage.
- TAPSCOTT, D. (2009) *Grown up digital*. Nueva York: McGraw Hill.

Resumen

En este trabajo se realiza una revisión de algunos aportes de la obra de Alicia Camilloni desde facetas diferentes al campo de la didáctica y el *curriculum*, usualmente reconocidos como sus campos específicos de producción. Desde una mirada autobiográfica, el trabajo analiza la faceta de la gestión, de la sociología y de la política pública de la obra de Camilloni, recorriendo el sentido de dicha producción en la que subyacen tres principios que emergen como comunes denominadores: la flexibilidad como oposición a la uniformidad, la diversidad como expresión de libertad, y la creatividad o la innovación.

Palabras clave: Alicia Camilloni; gestión curricular; política pública; formación profesional.

Summary

This paper makes a review of some contributions of the work of Alicia Camilloni from facets which are different to the field of didactics and curriculum, usually recognized as their specific fields of production. From an autobiographical perspective, the work analyzes the facet of management, sociology and public policy of the work of Camilloni, going through the meaning of this production in which three principles emerge as common denominators: flexibility as opposition to uniformity, diversity as an expression of freedom, and creativity or innovation.

Key Words: Alicia Camilloni; curricular management; public policy; professional training.

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

Introducción

Mi reconocimiento a la obra de Alicia quizá no se ubique dentro de su faceta más conocida, que es la de ser la referente por excelencia del campo de la didáctica y el *currículum*. Para fundamentar esta decisión, tengo que remitirme a mi propia historia formativa en el campo de las Ciencias de la Educación y a la posterior construcción de mi trayectoria profesional.

Inicié mi formación como primera llamada del Ciclo Básico Común de la UBA en 1995. Allí ya, sin saberlo, Alicia estaba marcando mi camino, porque al mismo tiempo que yo experimentaba mi ingreso a la universidad, la UBA experimentaba una forma organizativa para asegurar, en plena apertura democrática, el acceso abierto a la universidad. La ideóloga de ese esquema que aseguró que todos los estudiantes de la UBA ingresaban al primer año universitario constituido en un ciclo, fue Alicia Camilloni. Con cambios, ajustes y adaptaciones, el CBC sigue vivo, y fue el canal de entrada de miles de estudiantes durante más de dos décadas a la universidad pública más grande del país.

Ya en 1996 empecé a cursar Ciencias de la Educación en “Filo”, y mis intereses sociales y políticos sesgaron mi gusto por algunas materias de la carrera más que otras. Entre ellas, ninguna se vinculaba con la didáctica, como tampoco por las materias “psi”. Fui de las que preferían la política, la historia, la administración y la sociología de la educación, y sufrí el final de Didáctica 1, pese a que por entonces festejé que su Titular, “Camilloni”, no fuera la que me tomara ese examen oral.

De a poco fui especializándome en la política educacional y, dentro de ese campo, en los estudios sobre la universidad. Una vez recibida, en 1991, mi carrera profesional inicial se desarrolló en dos ámbitos en los que, de a poco, me fui encontrando con Alicia. Como asesora en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, trabajé durante el proceso de sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior del menemismo, aportando al espacio opositor al gobierno desde el que la universidad pública discutía y planteaba propuestas alternativas. Innumerables reuniones, congresos y actividades de aquel entonces tuvieron a la política universitaria como cuestión prioritaria, y allí estuvo Alicia, escribiendo, discutiendo y proponiendo. Allí comencé a conocer a Alicia desde una faceta política, militante, en defensa de la universidad pública.

El otro ámbito de encuentro con Alicia, unos pocos años después, fue en la UBA en donde me desempeñé como técnica en el Rectorado, en donde su faceta de gestión y conducción de la Secretaría Académica agregó contenido al vínculo que fuimos construyendo y, sin quererlo, a su papel clave en mi formación profesional. Aprendí de ella viendo cómo tomaba decisiones, como formaba líderes universitarios, y cómo debatía en base a sus principios. Su discurso desde el auditorio en la Conferencia Regional de Educación Superior de La Habana en 1996, frente al neoliberalismo que pretendía instalar en la Declaración final el arancel, me representó de una

manera como pocas. *“Dijo lo que yo hubiese querido decir y probablemente no hubiera podido”*, recuerdo que esa fue mi reflexión al escucharla ante cientos de personas. Finalmente, si bien no pudimos instalar de forma expresa la gratuidad, tampoco quedó expresado el arancel universitario en esa Declaración. Desde entonces, y sin compartir el espacio de trabajo, Alicia fue siempre una referente a la cual consultar decisiones, problemas y situaciones vinculadas con mi trayectoria profesional.

Años más tarde, en 2012, como directora de un posgrado en política y gestión universitaria, la invité a hacerse cargo de un espacio de formación. No le propuse ni un curso de didáctica, ni de *curriculum*. Le propuse hacerse cargo del “Taller de Casos”, que tenía por objeto el planteo de problemas y búsqueda de soluciones a situaciones cuasi reales de la política y la gestión universitaria. Su respuesta fue: *“Te digo que sí porque es un desafío que hace rato quiero tener. Si hubiese sido un curso común te decía que no”*. De su puño y letra escribió los casos, las actividades, y durante tres se trasladó, todas las veces programadas, a Los Polvorines a dictar ese Taller. Los alumnos, al día de hoy, lo recuerdan como clave en su formación como profesionales de la gestión universitaria.

Y ya recientemente, cuando me encomendaron crear una suerte de sistema de créditos académicos en el sistema universitario, desde la SPU, volví a convocar a esta maestra. Nos

aportó el encuadre, las recomendaciones, y lo extendió a todos los referentes universitarios que se sumaron a esa iniciativa.

Esta introducción autorreferencial, sepan disculpar, es más que necesaria para transmitir a quienes leen este artículo por qué, a continuación, voy a ocuparme de Alicia en sus otras facetas no didácticas. A partir de algunos trabajos, documentos, exposiciones y entrevistas, intentaré mostrar el enorme despliegue de Alicia Camilloni en esas diferentes facetas, las que están atravesadas por algunos principios básicos e ineludibles que constituyen la filosofía desde la que construye día a día su obra.

La faceta de la gestión

Podría decirse que la preocupación de Alicia por mejorar la enseñanza universitaria en los diversos campos de formación es el leitmotiv de toda su producción en didáctica a lo largo de los años. Pero además, esa preocupación se tradujo muchas veces en la acción concreta a través de la gestión. Y más aún, acción que luego fue plasmada como experiencia en trabajos que, seguramente, servirán para otros que quieran seguir caminos similares. En un artículo de 1998, denominado *“Reform Process in the University of Buenos Aires Perspective of the Professional Fields of Engineering”*, Alicia describe una experiencia llevada adelante por ella misma, de trabajo con setenta y cinco personas, mayoritariamente profesores de ingeniería de la UBA, dispuestos a pensar nuevas formas de enseñar la ingeniería. La actividad se proponía una reforma curricular en este campo de formación, que era

necesaria para anticipar y comprender, según sus palabras, los nuevos escenarios científicos, tecnológicos y del mundo del trabajo. En este marco, las dimensiones de la reforma comprendían “dividir el currículum en ciclos, acortar la duración de los estudios, definir la estructuración de las titulaciones específicamente entre el grado y el posgrado, y combinar estudios prácticos y teóricos”. (Camilloni, 1998).

Para ello, definió una metodología de trabajo de sucesivas reuniones con profesores de ingeniería, científicos, tecnólogos, y diferentes actores en una alianza entre la universidad, la industria y las demandas de consumidores y otros sectores. Las reuniones consistieron en invitar a personas de renombre de estos diferentes sectores, para debatir temas específicos de la formación en ingeniería. Los participantes recibieron preguntas sobre esos temas, diseñadas con la colaboración de especialistas en estudios del trabajo, que trabajaron en pequeños grupos con composición heterogénea, y con puestas en común de discusión general. Luego las conclusiones fueron sometidas a opinión de otras personas con la misma heterogeneidad de perfiles.

Los resultados de este trabajo mostraron la necesidad de organizar el currículum en dos ciclos y acortar la longitud de los planes a cinco años, dotando al primer año una función de orientación y nivelación, y diseñando planes con formación más general al comienzo y una especialización tardía vinculada con las necesidades de la industria. También se destacó la necesidad de enfatizar las ciencias básicas tanto como la ingeniería básica, y luego ofrecer

gran número de cursos de posgrado para mayor especialización, articulados con el grado, incrementando el número de profesores de tiempo completo y asegurando una política de becas que permita a los estudiantes dedicación completa al estudio. Como resultados de ese trabajo se propuso ofrecer un certificado de primer ciclo, incluir práctica profesional o tesis de graduación en el grado, desarrollar vínculos interdisciplinarios con arquitectura, economía, derecho y ciencias básicas, definir orientaciones y especializaciones de estudios de ingeniería, formarlos para el cambiante mundo profesional y vincular los estudios con la realidad. En ese trabajo se destacó la similitud en los diagnósticos y propuestas pese a la heterogeneidad de los participantes.

Sin dudas estas conclusiones repercutieron en la forma de enseñanza de la Ingeniería. Tan es así que la estructura general de los planes de estudio en este campo de formación coincide con estas recomendaciones. Desde aquel momento a la actualidad, las carreras de Ingeniería experimentaron los procesos de acreditación, cuyos estándares siguieron patrones similares.

No obstante, la inquietud por seguir avanzando en la mejora de la enseñanza llegó incluso a repensar o perfeccionar este tipo de resultados, producto de la experiencia transcurrida con el paso de los años. En una reciente exposición sobre “La formación profesional” (Camilloni, 2017), en la que se intentaba plantear la necesidad de abrir las mentes y flexibilizar los planes de estudio, ante

un auditorio de Rectores y Secretarios Académicos de Universidades públicas y privadas del país, Alicia comentaba:

“Yo misma alguna vez recomendé hacer currículo por ciclos, y he revisado mi posición. (...) El problema clásico que se plantea es la desarticulación que hay entre la formación básica y la formación profesional. Es muy común que los profesores de las materias profesionales digan que los estudiantes vienen con muy mala formación básica, y que lo que aprendieron no estaba relacionado con la profesión para la cual se están preparando, porque las ciencias básicas responden al modelo de enseñanza que muchas veces aparece común, como el canon de la disciplina aunque pertenezca a distintas carreras profesionales. Esto hace que cuando los estudiantes realmente llegan al ciclo profesional, en realidad, no reconozcan lo que saben como útil para la contribución de los problemas profesionales. (...) Esta es una dificultad grande porque no constituye, a mi juicio, la mejor manera de solucionar el problema de la formación profesional. (...) Nosotros formamos a los ingenieros de esta manera con un ciclo básico de disciplinas, a los cuales, en casi en todas las universidades, sé que hay algunas excepciones, recién les vamos a permitir acceder a los problemas profesionales y materias profesionales que él eligió como carrera, en algunas materias de tercer año. Esta es la crítica que mu-

chos están haciendo hoy, que exige revisar el modo en que se enseñan las ciencias básicas en las carreras profesionales. Lo que se pide es que la vinculación entre la ciencia básica y el programa profesional aparezca tempranamente.” (Camilloni, 2017).

Aquella solución de organización en ciclos tampoco terminó de resolver el problema de la formación profesional, por lo que el desafío permanente es seguir buscando soluciones a la formación de los profesionales:

“Por eso, estoy proponiendo un cambio en ese currículo por ciclos en un formato por columnas en donde habría una formación general que no tendría por qué estar sólo en un primer ciclo, porque puede ir acompañando al estudiante en toda su carrera, una formación básica que es más importante en un comienzo y una formación profesional que tendría menos tiempo pero que también podría estar entrelazada con la formación básica, porque hoy se está pidiendo que las ciencias básicas enseñen con problemas profesionales, incluyendo problemas profesionales desde el comienzo. Probablemente esta sea una solución, lo cual no necesariamente implica que dejemos de lado los ciclos porque yo podría tener un primer ciclo donde estoy dando formación básica, general y profesional y un segundo ciclo también destinado a la formación básica, general y profesional”. (Camilloni, 2017).

Esta nueva perspectiva, dirá Alicia,

implica cambios en el formato del currículo sino también en la formación de los docentes, en la capacitación de los docentes en ciencias básicas para la introducción y el trabajo con los docentes de las materias profesionales y la integración en la enseñanza desde el principio.

Esta idea de ir aún más allá “abriendo las mentes” es recurrente en la propuesta pedagógica de Alicia, la cual no tiene solamente un fundamento pedagógico, sino social. Los problemas en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios originadas en el currículum, no afectan de la misma manera a todos los estudiantes. Los que provienen de sectores más desfavorecidos sufren en mayor medida las rigideces de los planes de estudio, por lo que la cuestión, en este sentido, se transforma en un problema social.

La faceta sociológica

En “El concepto de inclusión educativa.: definición y redefiniciones”, de 2008, Alicia explora en diferentes perspectivas teóricas el concepto de inclusión educativa y sus implicaciones, motivada por el hecho de que la palabra ‘inclusión’ comenzaba a aparecer de modo omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas, incluidas las políticas educativas. Por ello, en el trabajo hace explícitos los problemas que plantea establecer su significado, que está relacionado con conceptos sociológicos clásicos como exclusión, marginalidad, diferencia, integración y equidad. Esta tarea requiere dilucidar supuestos tácitos heredados de los debates acerca de la naturaleza de las diferencias sociales

y de las intenciones de las acciones sociales.

Alicia sostiene que “inclusión” es una palabra que se transmuta, de acuerdo con el carácter y propósito del discurso argumentativo de quien emplea el término y según el significado que le otorga su auditorio. Según sus palabras:

“Inclusión (con valor positivo) y exclusión (con valor negativo) son palabras comodín que sirven a todo propósito. La carga valorativa a la que se los asocia resulta, de este modo, indiscutida. Sin embargo, son términos polisémicos cuyo significado conviene puntualizar cuando, más allá del discurso político retórico, se los emplea en el dominio de un trabajo riguroso de política educativa. Se trata, pues de trascender el carácter de lemas que han asumido para intentar comprender sus significados conceptuales”. (Camilloni, 2008).

Desde allí hace un recorrido por conceptos asociados, como marginalidad, mostrando en diversos autores provenientes de la sociología que estos conceptos, lejos de marcar el “estar afuera” de algo, muestran relaciones de dominación de un centro que define que está más o menos incluido:

“El concepto de exclusión va reemplazando lentamente al de pobreza en el discurso de la sociología y en el de la política.

Según Norbert Elias (1997), hay valores y normas consagrados por la tradición o por la ley. Estos regulan la sociedad y se establecen a partir de los valores y normas que en cada periodo histórico rigen a las clases dominantes. Los seguidores de estas normas y valores están integrados y se perciben a sí mismos como poseedores de una identidad colectiva positiva. Es a partir de la identidad compartida con algunos, los que dominan, que se construye el estigma de otros que quedan afuera. Vemos pues, que el afuera/adentro del concepto de marginalidad se reproduce en el concepto de exclusión.” (Camilloni, 2008).

Para Alicia, ¿quiénes son los excluidos? Los pobres, y también los pobladores de zonas rurales remotas, los grupos aborígenes, las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, las personas con necesidades especiales, los grupos nómadas, los que padecen enfermedades contagiosas, todos aquellos que son diferenciados de los demás y sobre los que pesa, por esta razón, un estigma social. El concepto se amplía en cuanto a su alcance. El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es siempre social y cultural.

Ambos procesos, inclusión y exclusión, no son un juego de suma cero pero, a la vez, están interrelacionados. “Un número mayor de acciones de inclusión no disminuirá correlativa

y proporcionalmente las distintas formas de exclusión. Podría ocurrir, por el contrario, que generara otras nuevas manifestaciones de exclusión social. Lo cual, de todos modos, no justificaría la parálisis frente a la exclusión.” (Camilloni, 2008).

En educación, para Alicia, también siguió un camino de redefiniciones progresivas:

“Su marca principal es un altísimo valor positivo que lo hace indiscutible. Con un significado más preciso en un comienzo, fue luego ampliando también su alcance. Entendido primero como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento, fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc.” (Camilloni, 2008).

Para Alicia, en el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones escondidas. Desde el centro se define la exterioridad y, por tanto, lo anormal, exterior y, por ende, extraño. De esas construcciones emanan tanto “lo incluido” como “lo externalizado” en una

relación que construye el actor de la intervención. ¿Cómo define la alteridad del otro? ¿En qué lo incluye y cómo lo hace? ¿Todos los que son otros deben ser incluidos y en qué deben serlo? ¿No hay diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización? ¿No es necesario revisar y legitimar los presupuestos de la inclusión? ¿No se trata de desarrollar al máximo las posibilidades de los otros y no de incluirlos en lo mismo?, se pregunta.

Y continúa: “La verdadera pregunta no es cómo incluir sino cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes, caminos que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes. En este sentido, la inclusión debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente. (...) Este objetivo sólo podría lograrse mediante un abanico concertado de acciones: esfuerzos para ampliar la matrícula y para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y en las modalidades formales y no formales de la educación, para todas las personas, independientemente de su edad, género, etnia, lengua, religión, opinión, diferencia física o mental, estatus social, cultural o económico. Estas acciones requieren no sólo cantidad y calidad de recursos puestos a disposición de los que enseñan y los que aprenden sino también flexibilidad y espíritu muy abierto, un extremo cuidado en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, una reflexión continua sobre las acciones

“inclusivas” y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos de la inclusión y las mentiras e ilusiones de la inclusión que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión así como extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad.” (Camilloni, 2008).

Alicia, la socióloga, estaba preocupada por los debates contemporáneos de medidas de los 2000 acerca de la inclusión, yendo más allá de las teorías educativas. De las 17 referencias de este texto, solo 5 son educativas. El resto de la filosofía, la ciencia política y la sociología, y en diversos idiomas. Otra vez, una preocupación es lo que motiva su producción, sea didáctica o de cualquier otro campo. Detrás de esta curiosidad y preocupación, está la Alicia política, la que quiere transformar la realidad desde una mirada liberal social, que rescata la igualdad, pero también la libertad y la diversidad. Este perfil de Alicia es el que explica mi admiración e interés por sus acciones, y por su obra.

La faceta de la política pública

En “La formación docente como política pública: consideraciones y debates”, de 2011, la preocupación de Alicia por aquel tema de importancia social, la lleva a escribir este trabajo en el que propone que el problema de la formación docente se encare y se resuelva de acuerdo con las condiciones que impone la adopción de una política pública. Si bien asume que debería apoyarse en las teorías actuales acerca de cómo se han de formar

mejores profesores, en el análisis reconoce que existe heterogeneidad teórica y una controversia no resuelta que se manifiesta en la diversidad de respuestas políticas y académicas así como en las dificultades que se hallan en su implantación. Para ella, ambos aspectos deben ser superados lo cual requiere, además, que las escuelas donde adquieran experiencia práctica los futuros profesores, sean buenas escuelas.

Desde un encuadre lejano de la didáctica y cercano a la política pública, Alicia desarrolla el proceso mediante el cual un problema, en este caso la formación docente, llega a transformarse en cuestión de Estado, asumiendo que “una política pública se adopta como resultado de un cuestionamiento de la realidad.” (Camilloni, 2011). En este proceso, no sólo intervienen cuestiones normativas, programáticas, sino también un marco valorativo y la distribución de responsabilidades y organización de la acción. En este sentido, es necesario que no sólo exista la norma escrita sino que ésta se implemente y dé lugar a acciones concretas. No se trata, por tanto, de que se manifieste como una simple expresión de deseos, sino que su concreción real integra el concepto mismo de política pública. Para ella, la política pública:

“Se caracteriza, entonces, porque responde a un problema que requiere atención, se adopta en beneficio del público, se orienta hacia un objetivo deseado porque se lo considera una solución del

problema, es adoptado por el gobierno, lo que puede ocurrir sobre la base de la participación de sectores no gubernamentales, es interpretada e implementada por actores públicos y por actores privados, y se refiere tanto a las acciones que se realizarán cuanto a las que no se realizarán”. (Camilloni, 2011).

En este marco, la formación docente adquiere relevancia como problema porque es un condicionante de la calidad educativa en los sistemas escolares. Repasa las investigaciones recientes -muy actualizadas- que diagnostican dónde están los problemas o puntos críticos de la formación docente, y propone plantearlos desde una agenda concreta. Con una absoluta claridad expositiva, simplemente sintetiza esas cuestiones en una lista de preguntas: ¿Quiénes se dedican actualmente a la docencia? ¿Cuáles son sus puertas de entrada? ¿Cómo se preparan actualmente? ¿Qué caminos toman? ¿Cuáles son sus actuales condiciones de trabajo? ¿Qué docentes son necesarios para el sistema escolar? ¿Cuántos docentes son necesarios ahora? ¿Cuántos y cuáles docentes serán necesarios en el futuro? ¿Cuáles deben ser sus puertas de entrada? ¿Qué perfil se espera que tengan los docentes? ¿Qué preparación se espera que tengan? ¿Dónde se prepararán los docentes en la formación inicial? ¿Cómo se formarán los docentes? ¿Quién los formará? ¿Dónde se formarán? ¿En qué condiciones se formarán? ¿Cuál será el currículo de formación inicial de los docentes? ¿Cómo se encarará el proceso

de inducción de los docentes noveles? ¿Cómo se planificará el desarrollo profesional continuo de los docentes? ¿Cuáles serán las condiciones de trabajo de los docentes? ¿Cuáles serán los incentivos para su trabajo? ¿Cómo se conformará la imagen de la profesión para el público en general y para los jóvenes de modo de atraerlos a la profesión? ¿Quiénes tomarán estas decisiones? ¿Quiénes supervisarán los procesos de formación? ¿Quiénes supervisarán el cumplimiento de las políticas?

“La cuestión esencial es desde qué base o fundamento darles respuesta, tal que no sólo les dé solución en el papel sino que permita construir un sistema coherente y factible de implementación. Un doble problema, pues, a resolver.” (Camilloni, 2011).

Y así como repasó, a través de las principales y recientes investigaciones recientes el problema teórico de la formación docente, hace lo propio con las políticas de formación docente, clasificándolas según su organización -más o menos centralizadas-, según el lugar de formación -universidades u otras instituciones-, y las cuestiones curriculares en discusión -(la relación de lo disciplinar con lo pedagógico general-. También indaga cómo ha de planificarse e implementarse un programa de desarrollo profesional continuo de los docentes, sin el cual todo esfuerzo en la formación inicial terminaría desactualizándose y des-

apareciendo. Para ella, parafraseando a Linda Darling-Hammond, Alicia concluye:

“Un buen sistema de formación docente: debe ser coherente, conectado tanto con la práctica como con la teoría, debe tener en cuenta que la combinación de la práctica y del trabajo académico es muy importante, debe construirse una fuerte relación entre la universidad y las escuelas, debe estar muy centrada en el estudiante, y debe haber capacitación clínica orientada por un tutor experto que trabaje muy bien con los docentes noveles, co-programando y co-enseñando con ellos, dándoles consejo y orientación y ayudándoles a resolver problemas”. (Camilloni, 2011).

Finalmente, sostiene que cualquier política pública en torno a la formación docente debe incluir las propias creencias de los actores involucrados, sobre todo los docentes, pero también los estudiantes, las autoridades, el público y los políticos. Requisitos básicos, como sabemos, del logro de cualquier política pública.

Principios que son comunes denominadores

A lo largo del análisis de estas facetas, es posible identificar algunas continuidades en el pensamiento y la acción de Alicia Camilloni. En primer lugar, el alejamiento de todo tipo de fuerza que tienda a homogeneizar. Esta preocupación subyace en cualquier solución que propone. Los problemas de la exclusión educativa, o de la formación docente, no se resuelven con políticas públicas uniformes, sino más bien con soluciones flexibles.

Pero los problemas curriculares también son susceptibles de la uniformidad. En “Estándares, evaluación y currículo” (2009), Alicia realiza un estudio del origen del término “estándar” en el campo de la educación discutiendo, por un lado, su inevitabilidad para el diseño curricular de las profesiones pero, a la vez, los grandes riesgos de que ello se extienda a las evaluaciones de las destrezas y capacidades durante la formación de esas profesiones:

“La búsqueda de uniformidad que es propia del diseño del currículo por estándares puede obviarse en las programaciones de la enseñanza. Sin embargo, en lo que se refiere a la evaluación de aprendizajes, se observa una tendencia a la estandarización de los exámenes”. (Camilloni, 2009).

Cuando esto sucede, dirá, la enseñanza se acomoda a lo que se evalúa, incluso a través de diseños no elaborados por los profesores, expandiendo la uniformidad a las formas de enseñar. Esta idea es recurrente, y la traslada a las necesarias condiciones que deberían preservarse en un sistema nacional de reconocimientos de estudios:

“Nosotros no podemos pensar en una profesión en un sentido monolítico, sabemos que hay mucha heterogeneidad entre las profesiones, además se están generando constantemente nuevas profesiones, de modo que la salida por la uniformización para facilitar los tránsitos no me parece que sea adecuada porque si bien

facilita el aspecto administrativo en cierto modo lesiona uno de los aspectos que es más importante que es la formación de los estudiantes desde un punto de vista científico y profesional. (...) La flexibilidad es un principio constitutivo del funcionamiento de una universidad tanto desde un punto de vista curricular como de la organización académica, y por eso la necesidad de pensar constantemente en la facilitación de los cambios y de la innovación en todos los planos me parece sumamente importante y en ese sentido hay que revisar muchas veces los mecanismos de acreditación. Así que la flexibilidad implica una elasticidad interna que permite que los distintos actores de la universidad puedan tomar decisiones diferentes”. (Camilloni, 2016).

En segundo lugar, es recurrente en los planteos de Alicia asegurar el mayor margen de libertad posible a los actores, con un rescate particular de lo diverso, lo que requiere, ante el riesgo de la uniformidad, grados crecientes de libertad:

“De modo que, los grados de libertad que puedan tener cada uno de los planos, de los niveles, de las dimensiones de trabajo de las universidades es sumamente importante. Podemos pensar, por ejemplo, en la flexibilización de los currículos, yo creo que facilitaría justamente esta posibilidad de reconocimiento académico, pero no sobre la base de la exigencia de lo estrictamente igual. No estoy diciendo que la libertad sea tal que los diplomas no sean representativos de los conocimientos que

efectivamente son indispensable en los distintos campos disciplinares y cada una de las profesiones, sino todo lo contrario; pero creo que el dinamismo y el reconocimiento del dinamismo de las posibilidades de diferenciación, de reconocimiento de la diversidad y de la capacidad de elección por cada uno de los niveles y de los planos de decisión entre las universidades es muy necesario.” (Camilloni, 2016).

Para Alicia existe un margen que permite conjugar la necesaria uniformidad que en general se establece en normas para asegurar pisos de calidad o de igualdad -ambos conceptos muy complejos que requerirían un mayor análisis- con la libertad. Ese es el margen que permite valorizar lo diverso, las diferentes alternativas para el logro de objetivos compartidos, de los muchos que forman parte de los procesos de formación. Es esa búsqueda de lo diverso lo que permite la entrada del tercer principio que, a mi entender, recorre la obra de Alicia: la innovación y la creatividad.

Alicia no aporta soluciones, sino que muestra caminos que, como vimos, pueden requerir reformulaciones producto de la propia experiencia. En este sentido, es recurrente su apelación a la creatividad, al “abrir mentes”, a la flexibilidad del pensamiento.

“Necesitamos pensar en un sistema más abierto, más flexible, en donde se demuestre que una

misma materia puede ser cursada de diferentes maneras y que no se trata de reconocer materias porque punto a punto cada uno de los temas están siendo dados en distintos lugares con la misma bibliografía, es eso lo que necesitamos cambiar. Pero es una cuestión de mentalidad. La flexibilidad que es una cuestión que administrativamente puede estar obstaculizada o no, al mismo tiempo es un problema mental. Creo que lo que necesitamos es flexibilidad mental”. (Camilloni, 2016).

Permanentemente nos llama a pensar de otra manera, porque los procesos de formación son variados, porque dependen de las carreras, de las instituciones, de los estudiantes y, por supuesto, de los docentes. La flexibilidad mental, la creatividad, es hoy más necesaria que nunca, cuando las profesiones se transforman permanentemente, como las disciplinas y el propio conocimiento. Si la necesidad de abrir las mentes no está presente en los procesos de formación por parte de todos esos actores implicados, lo diverso se agota, la libertad no encentra su objeto, y pesa la fuerza de la uniformidad.

“Creo que nosotros tenemos posibilidades. Hacen falta acuerdos de base porque todos toman decisiones, y también hace falta una política que defina que esto es posible, que es necesario y que las propuestas de innovación no van a ser siempre rechazadas”. (Camilloni, 2016).

Esta ha sido mi versión de lo que representa Alicia Camilloni. A la vez que con los años vi cómo su ámbito de in-

fluencia cada vez se fue ampliando más y más a profesionales vinculados con la educación provenientes de cualquier campo disciplinar, de a poco y sin darme cuenta, ella fue haciéndome incursionar en aquello a lo que le escapé desde inicio de mi carrera. Desde la política universitaria, hoy entiendo el sentido y lugar del curriculum y la didáctica en los

principales problemas de la universidad, y desde ese marco, leo esos artículos con ganas y pienso caminos para aportar a su resolución. Alicia Camilloni es, desde mi experiencia de vida profesional y personal, una intelectual en el sentido completo de la palabra: alguien que conjuga las ideas con la acción en base a principios ineludibles.

Notas

(1) Doctora en Educación Superior, M.A. Higher Education Administration, Lic. En Ciencias de la Educación. Docente e investigadora en Política Educacional y Política Universitaria. Directora Ejecutiva del Programa Calidad Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. momarquina@gmail.com

Bibliografía

CAMILLONI, A. W. & FERNANDEZ, M. & ZADUNAISKY, D. (1998). *Reform Process in the University of Buenos Aires Perspective of the Professional Fields of Engineering*. [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED449006>

CAMILLONI, A. W. (2017). *La formación profesional*. Conferencia desarrollada en la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Febrero. <https://www.youtube.com/watch?v=uyXUz2Knvqw>

CAMILLONI, A. W. (2008). El concepto de inclusión educativa.: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, Campinas, v.2, n.1, p.1-12, Dic. ISSN 1982-3207. 1

CAMILLONI, A. W. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, Año 2, N°3.

MARQUINA, M. (2016). Entrevista a Alicia Camilloni en el marco del Sistema Nacional de reconocimiento Académico. <https://www.youtube.com/watch?v=13JAAdtC2Xk>

Resumen

Este artículo retoma la idea, en línea con textos anteriores, de que los propósitos principales del trabajo en didáctica deben estar relacionados con las políticas de enseñanza. Debido a su complejidad actual los problemas centrales de los sistemas universalizados de enseñanza se producen en términos institucionales, organizacionales y políticos de gran escala. También incluyen los relativos al enorme número de docentes y estudiantes diversos que los habitan y constituyen. Este marco está signado por el avance de la desigualdad en nuestras sociedades. Su persistencia e incremento hacen que se requiera una perspectiva capaz de relacionar el instrumental didáctico con los problemas de desigualdad social y de inclusión educativa. Basada en la clásica distinción de Basil Bernstein entre “pedagogías visibles e invisibles”, se sugiere que la mayor o menor estructuración de los encuadres didácticos dialoga de manera diferencial con las condiciones para la

Abstract

This article takes up the idea, expressed in previous texts, that the main purposes of didactic work must be related to teaching policies. Due to its current complexity, the central problems of universalized education systems occur in large-scale institutional, organizational and political terms. They also include those related to the enormous number of diverse teachers and students that inhabit and constitute them. This configuration is marked by the advance of inequality in our societies. Its persistence and increase requires a perspective able to relate the didactic instruments with the problems of social inequality and educational inclusion. Based on the classic distinction of Basil Bernstein between “visible and invisible pedagogies”, it is suggested that the greater or lesser structuring of didactic frames dialogues differentially with the conditions for school life created by the social sector to which the students belong. It is proposed, then, that this should be a relevant topic of study and

vida escolar que crea el sector social al que pertenecen los estudiantes. Se propone, entonces, que este debe ser un tema relevante de estudio y desarrollo didáctico. En segundo término, se plantea que la desigualdad creciente torna ilusoria la igualdad de oportunidades educativas en base al mérito. Por lo tanto, es necesario avanzar en el estudio y la definición de pisos básicos de enseñanza y aprendizaje que, desde los distintos puntos de partida, aseguren una “cultura común”. Tal definición se articula con la garantía de participación en un espacio plural y democrático, ligada con la vigencia del derecho a una vida plena y a dignas condiciones de existencia.

Palabras clave: Didáctica; políticas de enseñanza; estrategias de enseñanza; desigualdad social; inclusión educativa

didactic development. Secondly, it is argued that the growing inequality makes the equality of educational opportunities on the basis of merit illusory. Therefore, it is necessary to advance in the study and definition of basic levels of teaching and learning that, from the different starting points, ensure a “common culture”. This definition is articulated with the guarantee of participation in a plural and democratic space, linked to the validity of the right to a full lifetime and to worthy conditions of existence.

Key Words: Didactic; teaching policies; teaching strategies; social inequality; educational inclusion.

| |
|---|
| Fecha de Recepción: 04/08/2018 Primera Evaluación: 17/08/2018 Segunda Evaluación: 01/09/2018 Fecha de Aceptación: 20/09/2018 |
|---|

Introducción

Este artículo recoge preocupaciones que he venido manteniendo desde hace tiempo con relación al campo en el que me desenvuelvo. Principalmente, aquellas dirigidas a tratar de clarificar cómo veo algunas de las tareas principales para la Didáctica hoy en día y, de alguna manera, cómo esto precisa su objeto de trabajo. No es una preocupación nueva ya que expuse la idea inicial hace veinte años y se liga con trabajos anteriores y posteriores sobre las relaciones entre conocimiento y acción en términos de didáctica, docencia y enseñanza. Antes de presentar los puntos que se tratarán en este texto creo necesario aclarar algo en relación con su origen, porque es posible que, en buena medida, uno tienda a trabajar sobre líneas e ideas que se consolidaron tempranamente en el propio desarrollo personal. En mi caso este ha sido marcado por su inicio, primero como becario de investigación y luego, por muchos años, como docente en la cátedra de Didáctica I junto a Alicia Camilloni. Debo reconocer que la reflexión de Alicia sobre el carácter de la disciplina dejó su marca y que, en última instancia, buena parte de mi limitado trabajo ha sido un intento por sugerir un programa para el campo basado en cómo trato de definir su objeto. Pero hay algo más en la forma en que intento pensar los problemas educativos que es tributario de una manera suya de tratar la didáctica, de reclamar ciertas presencias y de enfatizar, pese a las limitaciones temporales de un curso

universitario, la centralidad de los clásicos, por tomar la expresión de Alexander (1990). Es así que sus clases sobre Herbart, una clara exposición sobre el conductismo y su rama aplicada realizada sin prejuizamiento ni crítica anticipada, la discusión fundamentada sobre el trabajo de Ralph Tyler con relación al modelo de objetivos, o el contrapunto entre los enfoques prácticos y los enfoques críticos neo marxistas, solo por dar algunos ejemplos, fueron parte de un constante ida y vuelta entre los clásicos y las teorías actuales, realizado de un modo que trazaba no solo una continuidad desde el punto de vista del conocimiento, una especie de reconocimiento de un recorrido, sino la posibilidad de crear articulaciones vivas para pensar los problemas contemporáneos. Además, estaba su énfasis en las variables constituyentes de la estructura escolar de la enseñanza: currículum, enseñanza interactiva, evaluación. Hoy es una tríada fácil de reconocer, pero algunos de esos temas, principalmente el de la evaluación, eran muchos menos recorridos -incluso, puede decirse, prestigiosos- en la Argentina que salía de la dictadura militar e ingresaba en la etapa de restitución de sus instituciones. Este marco, más el amplio panorama sobre las líneas de trabajo en didáctica, ofreció mucho de aquello a lo que puede aspirarse en un periodo de formación y búsqueda: la inscripción en una tradición que nos constituye, una mirada permanentemente abierta hacia la actualidad y unos instrumentos para pensar.

La didáctica y algunos de sus problemas

Hablar del conocimiento didáctico y sus intereses puede sugerir una imagen unitaria de lo que es en realidad un conjunto diverso. Algo más reconocible como “campo” que como cuerpo unificado y disciplinar. Un campo, en la acepción de Bourdieu (1990), implica diversidades y confrontaciones. En su juego se pueden apreciar jerarquías, pero muy raramente, si acaso alguna vez, puntos de vista unitarios. Tal vez la magnitud del problema no sea tan amplio como el que hace ya muchos años denunciaron Schwab (1974) y Huebner (1989) con relación al campo del currículum, al que uno declaró “moribundo” y el otro “definitivamente muerto” por la diversidad de intereses que se habían intentado abarcar. Pero es evidente que la didáctica comparte la diversidad, y hasta la dispersión, propia de toda disciplina social. “Esta falta de consenso (...) puede ser inherente a la naturaleza de la ciencia social. En último extremo, la cuestión de si puede haber un marco unificado para la teoría social, o siquiera un acuerdo sobre sus intereses básicos, está ella misma sujeta a discusión” (Giddens y Turner, 1990:9). En el estado de la cuestión no existe, hoy en día, un consenso público acerca de cuáles son los problemas que debe encarar la didáctica en relación con su objeto ni, tampoco, acerca del tipo de conocimiento necesario para abordarlos. Trataré de explicar, brevemente, por qué, desde mi punto de vista, la sola idea de “enseñanza” y su mejora ya no es suficiente para bosquejar un objeto compartido o

un programa general de trabajo.

No es novedad decir que toda forma de conocimiento se define por su interés. Habermas (1984) ya propuso las íntimas relaciones existentes entre el conocimiento y sus intereses con los medios de socialización: el trabajo, el lenguaje y la dominación. El conocimiento didáctico se define -al menos como yo creo que debe definirse- por su orientación hacia la acción. Esta orientación debería tomarse en sentido fuerte: no proviene de una derivación posible del conocimiento de la “naturaleza de las cosas -por retomar la expresión mediante la que Comenio establecía la validez del “artificio” que proponía en la *Didactica Magna* (2) - O sea, no es una consecuencia posible del desarrollo de una disciplina. Es un principio necesario. Es cierto que dentro del campo de la Didáctica existen posiciones que proclaman la primacía de “comprender” e “iluminar” las prácticas como vías para su mejora o transformación, pero para un sector de quienes lo habitamos el compromiso directo con la práctica educativa, tomada en sentido amplio, podría ser un principio aceptable y compartido. Si enfatizo el punto es porque la definición del propio objeto de la didáctica está en relación con él. Esto se debe al hecho de que la enseñanza es una práctica siempre situada en coordenadas históricas y sociales específicas. En nuestro tiempo está integrada al proceso histórico de la escolarización de las actividades educacionales. Por lo tanto, quienes piensan en términos de didáctica harían bien en tomar en cuenta la escala de las actividades de

enseñanza y adecuar a ella las preguntas que hacen, los problemas que definen y las actividades de conocimiento que promueven. O sea, desde esta perspectiva, el trabajo en didáctica debería ser capaz de dar respuestas no solo al problema de enseñar y aprender, sino a cómo hacerlo en los sistemas institucionalizados de enseñanza y aprendizaje en gran escala que conforman los sistemas escolares. Lo que además conlleva los problemas que derivan de la situación social que los atraviesan y de la que forman, a su vez, parte. En ese sentido, propuse hace unos años (Feldman 2010) que los propósitos principales del trabajo en didáctica no están solo relacionados con las prácticas interactivas de enseñanza, propias del trabajo cotidiano en la sala de clase, sino, y principalmente, con la configuración de políticas de enseñanza, una definición que obliga a unas diferentes articulaciones y pone de relevancia otros problemas, distintos de los transitados habitualmente.

Mi opinión, planteada hace bastante tiempo (Feldman, 1999), es que se redujo una teoría de la enseñanza, y la producción de conocimiento sobre la enseñanza, a teorías (en distintos niveles de generalidad) acerca de cómo ayudar en el salón de clases a que un grupo de alumnos aprenda. Esto se explica, en parte, por las estrechas ligazones históricas entre la didáctica y las teorías del aprendizaje y del desarrollo. Una dependencia que resulta comprensible cuando se enfatizan los aspectos cara a cara de la enseñanza. De hecho, un aspecto y otro se refuerzan mutuamente.

Podríamos llamar a esto la “individualización” de la mirada sobre la enseñanza -una práctica esencialmente social- que se acentuó por el énfasis en el “tercer elemento” de la tríada. A partir de la idea del “sistema didáctico” (3) el proceso quedó redefinido por el juego triangular de posiciones (maestro, alumnos, saber) y abrió paso a una prolífica producción con base en el contenido de disciplinas de conocimiento. Pero la imagen del “triángulo didáctico” -y el paralelo debilitamiento de los enfoques generales de la didáctica, al menos en nuestro medio- tuvo el costo, entre otros, de promover una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación: las variables y dimensiones del proceso educativo quedaron principalmente localizadas en la dimensión cognitiva. Por lo tanto, acentuó la ya existente debilidad del campo para pensar en problemas reales -escuelas diversas, maestros con distintas formaciones y compromisos, diferencias sociales, culturales y lingüísticas de los alumnos, desigual acceso a recursos, etc-.

Lo señalado hasta aquí debe colocarse en el marco de los profundos cambios producidos en el campo de la reflexión pedagógica a partir de la dispersión de los estudios sobre educación en el ramillete de las “Ciencias de la Educación” a partir de la década de 1960. La ganancia en especialización y conocimiento que produjo la irrupción de nuevas perspectivas, no compensó el efecto de alta clasificación que impuso y la pérdida de enfoques más o menos unificados para pensar y actuar. Un mismo

ámbito, el aula, la escuela, se convirtió en un cruce, casi hologramático, de escenarios, actores y roles diversos, cada uno con su propio repertorio, coherente en sus propios términos, creyente en su capacidad para aportar a la solución “del problema” o a una parte significativa de él. Pero la dilución de un objeto común, digamos de una preocupación común, hace que la indudable riqueza de los “muchos mundos reales, quizás incorporados unos dentro de otros”, por usar la imagen de Shulman (1989:18), no constituya siempre una ayuda. Cuando el punto de partida lo constituye una teoría de base -ligada con el desarrollo, el aprendizaje, la neurociencia, la cultura o el psicoanálisis- articulada con un fuerte componente ideológico de innovación y cambio, difícilmente se cuente con la herramienta para establecer un sistema que permita apreciar las coordenadas reales del sistema, de sus actores, de sus posibilidades, requerimientos y limitaciones. Decía Dewey, hace ya mucho tiempo como para que todavía subsista el problema: “El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en los recursos y dificultades de la situación.” Y agregaba; “Las teorías sobre el fin más adecuado de nuestras actividades -las teorías pedagógicas y morales- violan con frecuencia este principio. Suponen que los fines se hallan *fuera* de nuestras actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior.” (Dewey, 1967:116)

Ahora bien, si se asume la configuración, tamaño y complejidad actual de los sistemas universalizados de enseñanza no parece muy sensato, desde un punto de vista didáctico, ocuparse de ella solo en términos de relación cara a cara. Esto es así, porque los problemas centrales se plantean en términos de los sistemas institucionales, organizacionales y políticos y del enorme número de individuos diversos que los habitan y constituyen. El conocimiento didáctico y la investigación asociada pueden dedicarse a producir teorías de la instrucción -teorías específicas acerca de la comunicación pedagógica- pero una teoría de la instrucción difícilmente cubra, por sí misma, los problemas de la enseñanza a escala de los sistemas educativos (salvo que se los considere como una sumatoria de cientos de miles de prácticas distribuidas cotidianamente). No importa cuánto conocimiento se acumule acerca de la mejor manera de promover el aprendizaje en un aula si, al mismo tiempo, no se puede resolver el problema de ayudar a que una cantidad significativa de enseñantes mejore su manera de enseñar -algo que no puede reducirse simplemente a un problema de difusión o de capacitación- que los sistemas de enseñanza sean ámbitos propicios para esa práctica y que un número cada vez mayor de alumnos pueda beneficiarse con aquello que la educación tenga para ofrecer. Principalmente aquellos que, históricamente, han recibido menos, con peor calidad, en peores condiciones y con menos posibilidades de éxito y progreso escolar. Una cuestión que se retomará

en el apartado siguiente.

Uno de los aspectos a tener en cuenta cuando se piensa en términos de los sistemas institucionalizados de enseñanza, y de las políticas dirigidas hacia ellos, es que la recurrencia de problemas educativos ha tendido a generar lo que Perkins denomina “el síndrome del salvador” basado en “una de las premisas más engañosas de la reforma educativa”: la necesidad de un nuevo y mejor método. Afirmaba que esta búsqueda “constituye una falsa solución” porque, por un lado, ya se cuenta con un gran número de métodos sofisticados que no son utilizados o lo son con muy baja eficacia y porque “en la mayoría de los casos, la instrucción ni siquiera satisface los criterios mínimos de métodos válidos (...)” para concluir que “Lo que necesitamos con más urgencia es poner en práctica métodos razonablemente válidos” (Perkins, 1997:52 y 53).

Creo que en el contexto de esta discusión no es inocente el uso de la idea de “métodos válidos”. No es lo mismo que utilizar el término, muy extendido entre nosotros, de “buena enseñanza” que proviene de un conocido trabajo de Gary Fenstermacher (1989). La “buena enseñanza” es la que se lleva adelante en forma coherente tanto desde un punto de vista moral como epistemológico. Descansa más en la solidez y racionalidad de los principios que en el logro de resultados, identificados con la “enseñanza con éxito”. La validez, por su parte, descansa en un supuesto más modesto pero no por eso menos importante. Un método es válido si hace, por decirlo de forma coloquial, lo que tiene

que hacer o si es útil para lo que tiene que servir. Alcanza con unos pocos requisitos generales para estar en condiciones de satisfacer el criterio (4). La validez se relaciona con los propósitos y estos, si Dewey estaba en lo correcto, deben estar firmemente enraizados en las condiciones y puntos de partida, en la estructura real de la actividad, en sus posibilidades y limitaciones. Esto es, un método -llámese estrategia, forma de trabajo, modelo de enseñanza- es válido si es eficaz para lograr los propósitos propuestos en condiciones reales y configuraciones educativas y sociales específicas. O sea, que la validez de las propuestas de trabajo depende de su capacidad para ser útil en las condiciones actuales (condiciones diferenciales y no homogéneas, por otra parte) y de ser, al mismo tiempo, capaz de actuar sobre ellas modificándolas de alguna manera y constituyendo un nuevo escalón en un proceso de mejora. Creo, entonces, que el rasgo principal de una “buena” didáctica es ser útil en sus circunstancias.

Didáctica y desigualdad

La actividad educativa está hoy signada por dos características. Por un lado, los diversos movimientos de reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Por otro, el avance de la desigualdad. La primera puso en cuestión el carácter histórico normalizador de la estructura escolar. La segunda, su promesa de ciudadanía plena.

La desigualdad es un rasgo firmemente instalado en nuestra sociedad

y en nuestro continente: “Los países latinoamericanos se distinguen por una desigualdad superior a la de los países occidentales más desiguales” (Piketty, 2015: 31). Es apreciable, también, que el vector mayor igualdad-desigualdad está estrechamente relacionado con los resultados educativos. La persistencia y el incremento de la desigualdad en nuestra sociedades -con su diferencial de acceso no solo a recursos económicos sino de todo tipo- hacen que ya no sea posible seguir tratándola principalmente como un problema de compensación y que se requiera una mirada más profunda, ya no solo pedagógica en términos generales -un giro verificado en los programas de mejora del aprendizaje y reducción del fracaso escolar tal como fueron concebidos desde inicios de siglo XXI (Feldman, Atorresi, Mekler, 2012)- sino también apuntando a evaluar la capacidad de distintos tipos de instrumental didáctico en relación con los problemas de la desigualdad social y de la inclusión educativa.

La educación moderna estuvo ligada a la perspectiva de un futuro mejor en una sociedad caracterizada por mayor igualdad de oportunidades. Pero, como dice Dubet (2005:24), la escuela no ha logrado neutralizar los efectos que provocan las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares. Además, la escuela -las escuelas, el sistema escolar- tienen muchas formas de diferenciación que solidifican las líneas de las divisiones sociales. Este proceso de diferenciación ligado con el éxito y el fracaso provoca efectos profundos

sobre los sujetos y las identidades. En otras épocas la injusticia social era tan manifiesta que la desigualdad escolar pasaba por la posibilidad de participación, o no, en el sistema educativo. Eso se vio alterado con la escuela de la supuesta igualdad de oportunidades basadas en el mérito personal y la integración de todos al sistema escolar. Ahora el alumno que fracasa aparece como responsable de su propio fracaso (Dubet, 2005:33). Esto nos coloca ante una gran responsabilidad desde el punto de vista didáctico ¿Cómo ayudar en este marco? ¿Cómo ayudar a enseñar?

Aunque requiera mayor estudio puede aceptarse como probable que la mayor o menor estructuración de los encuadres didácticos dialogue de manera diferencial con las condiciones que crean, tanto la orientación hacia el aprendizaje o los estilos de aprendizaje de los estudiantes, como el sector social al que pertenecen. En un caso, por el tipo de soporte y ayuda que requieren distintos estilos cognitivos y expectativas con respecto a la realización de la tarea escolar que han desarrollado los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje (Entwistle 1988). En el otro, por la relación que se da entre las pautas de socialización y experiencias con objetos culturales que reciben los niños y niñas de distintos sectores sociales mediante su experiencia familiar y comunitaria y las exigencias de la vida escolar.

Un principio mayormente aceptado es que los niños y las niñas no llegan en iguales condiciones a la escuela. Las condiciones culturales, de crianza y so-

cialización en sus familias y comunidades de origen los han dotado de herramientas más o menos adecuadas para lo que exige la escuela tal como la conocemos (Por ej: Young, 1971; Bourdieu y Passeron, 1977; Marchesi, 2000; Gimeno Sacristán, 2000; Dussel, 2004; Dubet, 2005; Baudelot y Lecrecq, 2008). Eso no predica superioridad o inferioridad de lo que cada uno trae. Solo nos dice que unos fueron, previamente, más adaptados a la exigencia escolar.

Hace más de cuarenta años que Basil Bernstein postuló la estrecha relación entre dos tipos de pedagogías y la mayor facilidad o dificultad de ciertos sectores sociales para relacionarse con la tarea escolar. Su punto de vista fue que hacia los años 60 y 70 emergieron ambientes de enseñanza más abiertos, de normas menos fuertes y claras, de menor clasificación, que otorgaban mayor espacio a los alumnos para seleccionar sus actividades, de control más implícito que explícito por parte del profesor, con menor énfasis en la transmisión y adquisición de destrezas específicas que los encuadres tradicionales. Según él, estas formas de trabajo, más allá de sus propósitos de mejora y democratización, favorecían la actividad escolar de los estudiantes provenientes de los sectores medios, más habituados a ese tipo de ambientes por la experiencia de su ambiente familiar/social y resultaban desfavorecedoras para aquellos que provenían de los sectores obreros y populares. Las denominó pedagogías “invisibles” frente a los enfoques tradicionales de las “pedagogías visibles” (5).

Según el planteo de Bernstein existía mayor continuidad entre uno u otro tipo de pedagogía y los patrones de relación familiar, de socialización y de crianza y las posibilidades de prestar ayuda de un sector social u otro. Para él la pedagogía visible, en el nivel de educación primaria, era comprensible para los padres de sectores populares de forma inmediata. Las competencias de lectura, escritura y cálculo transmitidas según un orden regular o explícito tenían un sentido para los padres. Además, la regulación social fuerte ejercida por la escuela no interfería con la regulación ejercida por la familia. Para Bernstein, existía “una continuidad simbólica” entre la familia de clase obrera y la escuela. Pero esta continuidad se rompe en el caso de las pedagogías invisibles. Las competencias específicas se desdibujan, las formas de control social pueden estar en desacuerdo con las del hogar, los fundamentos de la enseñanza son, seguramente, poco comprensibles para madres y padres y frente a las nuevas formas y técnicas de enseñanza la ayuda que puede ofrecer la familia puede parecer inútil. Hay ahora nuevas prácticas de lectura o nuevas formas de matemáticas que desplazan la aritmética habitual. Si la familia quiere ayudar al hijo debe ser socializada de nuevo, si no, debe mantenerse al margen (Bernstein, 1988:131 y *stes*).

La distinción de Bernstein resultaba importante porque según ella no es cierto que los estudiantes de distintos sectores puedan beneficiarse por igual del mismo enfoque de trabajo o de ambiente escolar. Esto es así en la medida en que

algunos de ellos ya han sido previamente socializados en los requerimientos de esos ambientes educativos por su experiencia familiar y/o social y otros no. Y esto vale hasta que esas condiciones de partida hayan sido suficientemente equiparadas. Algo que es un posible punto de llegada pero, de ninguna manera, una condición de partida.

Si se toma, por ejemplo, el crucial problema de la alfabetización se encuentra que los alumnos provenientes de los sectores medios ingresan a la escuela con un alto entrenamiento en situaciones de lectura y escritura. Sobre esta base, las estrategias de corte constructivista ofrecen un plus a quienes están, por su formación previa, en condiciones de dominar con eficacia el código en tiempo y forma (Lo harán, de todos modos, con relativa independencia de la metodología utilizada siempre que esta sea clara y coherente). Pero sus posibles ventajas con relación a los métodos más estructurados y analíticos se diluyen cuando se evidencia que los niños de sectores populares, carentes de ese entrenamiento previo y extraescolar, no logran desarrollar adecuadamente el sendero de hipótesis y mejoras sucesivas que proponen las estrategias más prestigiadas -o no lo hacen en tiempo con el consiguiente problema de su retraso en el trayecto escolar-. No poseen la llave del código de la que ya sí son dueños sus compañeros pertenecientes a otros sectores sociales. Sin embargo, hay algunas evidencias de que apoyados en métodos que presentan de manera directa e instructiva los “secretos” del

funcionamiento del código, alcanzan en tiempos razonables su dominio y pueden, sobre esta base, encarar nuevos y más profundos aprendizajes. Por ejemplo, algunas investigaciones que compararon métodos de adquisición de la lectura y la escritura concluyeron que una enseñanza más sistemática de las correspondencias grafema-fonema arrojaba mejores resultados que métodos más globales y que su efecto era mayor en nivel socioeconómico bajo que medio (Brady 2011) o que los efectos positivos de los métodos centrados en el significado son menos frecuentes con los estudiantes menos aventajados y entre los estudiantes de los sectores de bajos recursos (Stahl & Miller, 1989) o Delpit (2005) que contrastó, con relación al proceso de producción de textos, una aproximación centrada en las “habilidades” con otra centrada en el “proceso”.

Todavía no hemos avanzado lo suficiente en considerar la relación entre las propuestas didácticas y el marco de clase y adscripción cultural en el que han sido formuladas, así como las representaciones en torno al niño y al aprendizaje que sustentan esas formulaciones. Tampoco, creo, se ha prestado suficiente importancia desde el punto de vista didáctico al corpus de trabajos que, bajo la categoría de “oportunidad de aprendizaje”, han realizado estudios regionales que buscan correlacionar proveniencia social y aprovechamiento escolar (Por ejemplo: Cervini, 2002 y 2014, LLece, 2010, Murillo 2007) y que incluyen en modelos multidimensionales variables relativas a las prácticas en el aula. Estos trabajos

arrojan, también, nueva luz sobre los alcances y límites del trabajo escolar y del papel de las variables familiares, comunitarias y de la propia organización escolar que vendría bien tomar en cuenta. Desde la Didáctica no parece haberse prestado suficiente atención a este problema. Tal vez esto ocurra debido a las características y límites de la base teórica que mayoritariamente adoptan los enfoques didácticos y, también en parte, por la presunción de innovación y rechazo de propuestas anteriores que caracterizan al pensamiento pedagógico (Ferry, 1990; Feldman, 2010). De allí, la necesidad de evaluar de manera sistemática el efecto que los distintos modelos producen en alumnos y alumnas de distintos sectores sociales, así como tratar de sistematizar los rasgos comunes de aquellas propuestas que resultan diferencialmente más favorables de acuerdo con el sector de proveniencia o del contexto escolar. En términos generales, sería necesario la realización de estudios sobre estrategias didácticas que tengan en cuenta: su eficacia en términos de avance en el aprendizaje, desarrollo de las capacidades de aprender, la inclusión de las familias en la actividad escolar y su aceptabilidad y usabilidad por parte de docentes y escuelas. De alguna manera, el problema que se plantea es la búsqueda de un marco de acción que aumente las posibilidades de los estudiantes de diferentes sectores de tener éxito escolar y acceder a niveles de conocimiento y saber que ayuden a una inserción ciudadana plena. Lo que nos lleva al siguiente punto

La “igualdad de oportunidades” y la cultura común

La educación ha sido colocada históricamente como un posible mediador e, incluso, igualador. Sin embargo, como dice Dubet (2005) –y buena parte de la “nueva sociología”- la educación no iguala lo que la sociedad distribuye de manera desigual en términos de todo tipo de capital. Puede establecerse un paralelo con el hecho de que el aumento de las calificaciones por vía educativa no crea la mayoría de los puestos de trabajo que la economía no genera. Pero esto no quiere decir que no cumpla ningún papel y que no tenga ninguna función en la distribución de bienes sociales.

El hecho de que los alumnos provenientes de distintos sectores lleguen a la escuela con distintas condiciones de entrada, hace que, aún en una escuela que garantice desde todos los puntos de vista igualdad de oportunidades, será imposible garantizar igualdad de resultados. Esto es producto de que, como afirmaba P. Bourdieu, tratar como iguales a quienes parten de condiciones diferentes solo puede producir desigualdad. De hecho, las diferencias en resultados de aprendizaje no se distribuyen por igual en la población y están sesgadas, en términos generales, por el sector social de proveniencia.

Pero, si los resultados no serán iguales -incluso para alumnos socialmente homogéneos- ¿Cuánta diferencia será aceptable? La respuesta de Dubet (2005:57) es: aquella diferencia que no afecte que los que están en los escalones

más bajos consigan una situación educativa de suficiencia y dignidad. Lo que denomina una “cultura común”. El problema principal, para él, es que estas evidentes desigualdades (no todos logran lo mismo, cuesta reequilibrar el efecto de factores externos, cuesta atender la singularidad de los aprendizajes) no deben atentar contra el logro de un piso básico. Dicho de otra manera: en las actuales condiciones de nuestras sociedades tal vez no sea posible asegurar igualdad de resultados, pero sí que el rango de la desigualdad no vulnere un límite inferior que garantice una cultura escolar común habitante para una ciudadanía activa e integrada. Dubet incorpora la idea de “cultura común” como el propósito principal que fija el límite de la diferencia. Interpreto que “común” en este caso significa aquello a lo que todos y todas tienen, tenemos derecho: el marco plural para una vida conjunta en un espacio democrático, ligado a la vigencia del derecho a una vida lo más plena posible y a dignas condiciones de vida.

Tal vez, una idea análoga sea la que proponen Coll y Martins (2006:11) cuando diferencian entre lo “básico imprescindible” y lo “básico deseable”. Lo “básico imprescindible” hace referencia “(...) a los aprendizajes que de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además, aprendizajes cuya realización más allá del período de

educación obligatoria presentan grandes dificultades”.

Ambas ideas abren, desde ya, un espacio incierto en torno a la definición de que es lo común y lo imprescindible. Este es uno de los esfuerzos principales que, creo, debemos acometer los que nos dedicamos a los problemas de la enseñanza escolar, incluyendo, por supuesto, los del currículum. Lo considero una cuestión ampliamente irresuelta. Aunque no sirva de consuelo, debe reconocerse que es un problema que no solo nos atañe. Como dicen Coll y Martins (2006:10) “La sobrecarga de contenidos que caracteriza los currícula de educación básica en muchos países es (...) resultado de una lógica esencialmente acumulativa”. Pero, además, no es solo de un problema de acumulación sino, también, de concepción. En muchas ocasiones las corporaciones de especialistas y elaboradores del currículum definen el contenido escolar como altos niveles de realización dentro de cada disciplina y las prescripciones curriculares mantienen cierta ajenidad con lo que realmente sucede en las aulas en relación con el contenido. Es posible que, dejando de lado las habituales miradas desiderativas expresadas en imágenes como “el currículum del siglo XXI” u otras similares, sea necesario poner un pie en tierra y comenzar a estudiar, desde el punto de vista didáctico, el currículum realmente enseñado. Entre sus muchas acepciones y posibles vías de interpretación, el currículum no deja de ser un plan de trabajo y, como tal, debería establecer metas realistas y dar un mensaje claro a escuelas y maestros sobre el contenido,

sus alcances y su progresión. Parece una verdad de perogrullo, pero ¿lo es a la luz de lo que ya conocemos, aunque sea de modo impresionista, acerca del desarrollo en prácticas reales de enseñanza de muchos de los planes de estudio vigentes? No es menor, si se sostiene la idea de una “cultura común”, poder establecer los núcleos reales del currículum básico que se enseña en las escuelas y los márgenes de dispersión en la oferta de contenidos puestos a disposición de los alumnos. Además, se debería poder determinar en qué medida los Planes de Estudio son capaces de dialogar o, por el contrario, de clausurar el diálogo, con los profesores, la planificación y la enseñanza, teniendo en cuenta su inteligibilidad, su adecuación y su aceptabilidad. Condiciones, estas, necesarias para que la rearticulación entre programa y enseñanza -hoy muy en cuestión- pueda promover un aprendizaje sostenido, profundo y eficaz.

Es necesario hacerse cargo de que la idea de “cultura común” adquiere un significado distinto según las tradiciones educativas y los contextos nacionales. En momentos de mundialización de muchos procesos es bueno remarcar este punto, ya que la educación no mejorará, parafraseando a Stenhouse, poniendo la vara más alta, sino mejorando nuestros instrumentos y nuestra capacidad práctica para alcanzarla. Pero, además, la idea de “cultura común” promueve un cambio en la adjudicación de responsabilidades: el currículum y el programa escolar, en estos términos, no marcan solo las obligaciones de los estudiantes, sino, principalmente, aquello que la escuela se obliga a garan-

tizar. Porque “(...) si debe haber una cultura común, si esta remite a lo que puede ser requerido por todos y a lo que todos tienen derecho, sería lógico que sea la misión misma de la escuela obligatoria (...)” (Dubet, 2005:59)

Comentarios finales

Se planteó hasta aquí, que la didáctica, tal como la practicamos mayoritariamente, tiene dificultades para dar respuesta a los problemas de desigualdad. Una de ellas reside en sus limitaciones para articular una mirada sobre las distintas dimensiones que se conjugan en los sistemas de enseñanza. Otra, relacionada con la anterior, se debe a la primacía de bases teóricas orientadas a los aprendizajes cognitivos o socioemocionales ligados con estos o con el desarrollo de competencias ciudadanas. Esto crea una brecha entre oferta y necesidades, no solo por la amplia cantidad de dimensiones que quedan por fuera de su estrecho foco, sino también por las reales situaciones que enfrentan hoy docentes y escuelas.

En la búsqueda de alternativas probablemente sea necesario alejarse de las fantasías que despierta hacer lo “que hicieron aquellos a los que les va bien” y tomar solo una parte de lo -evaluación docente, currículum por competencias, evaluación estandarizada, métodos para la matemática, etc.- Lo que se olvida es que en los países con altos resultados educativos se hicieron muchas cosas, no solo una. Entre otras, todos son países más igualitarios. Los resultados

educativos medidos internacionalmente correlacionan más con los indicadores de distribución -índice Gini- que con los de riqueza -PBI per capita-. Por lo tanto, es necesario reponer analíticamente el conjunto de condiciones que confluyen en una configuración dada para poder comprender el peso de las distintas variables y condiciones, algunas actuales y otras producto de una historia nacional específica. Por ejemplo, dice Andy Hargreaves al respecto de la experiencia finlandesa -un caso de éxito educativo y sumamente citada entre nosotros últimamente-: "Ha desarrollado una visión propia de los cambios educativos y sociales vinculados a la inclusión y la creatividad en lugar de alquilar una visión estandarizada desarrollada en otros países. Se apoya en docentes bien formados, de buena calidad, con calificaciones académicas altas, docentes que se sienten atraídos a la profesión de enseñar por la apremiante misión que tienen con la sociedad, por las condiciones de autonomía y por el apoyo que reciben. Tiene una estrategia inclusiva de educación especial gracias a la cual casi la mitad de los estudiantes del país ha recibido algún tipo de apoyo de educación especial en algún momento (...). Han desarrollado la capacidad de los docentes de ser responsables en forma colectiva del desarrollo de los programas de estudio y de las evaluaciones de diagnóstico (...). Han relacionado la reforma educativa con el desarrollo creativo de la competitividad económica, así como con el desarrollo de la cohesión social, la inclusión y un sentido compartido de comunidad dentro de un marco social

más amplio. (en Sahlberg, 2016: 25 y 26)

Si se tienen en cuenta estos rasgos se verá que los altos resultados educativos están relacionados con un amplio programa social y un complejo conjunto de variables que relacionan rendimiento con autonomía, creatividad y responsabilidad -sin ser culturas escolares fuertemente evaluadoras- en estructuras dotadas de muchas condiciones y que establecen redes cooperativas muy fluidas. Lo que incluye, también, rasgos derivados de la historia, de las formas de lograr consenso social e, inclusive, de rasgos de idiosincrasia nacional -la historia de Finlandia es una historia de supervivencia, dirá Sahlberg- Como se ve, una configuración particular y completa. No hay una variable que explique los buenos resultados. Es el conjunto. Por lo tanto, es necesario mucho trabajo situado, porque la naturaleza de las conjugaciones específicas, del peso de las variables y, por tanto, de las conclusiones y de las soluciones es siempre, e indefectiblemente, local. El trabajo es arduo porque cada ámbito (sea un país, una jurisdicción, una región, un distrito, una escuela) funciona como un caso práctico que representa una conjugación específica de las variables y factores en juego. De allí la necesidad de mantener una mirada muy atenta y contextualizada frente a distintos procesos educativo -incluyendo el propio- en los esfuerzos para comparar y aprovechar lo realizado.

Quisiera terminar con lo siguiente. En asuntos sociales la relación entre teorías, propuestas de acción y consecuencias prácticas funciona, mayor-

mente, de modo probabilístico (6). Esta es una característica no siempre tenida en cuenta. Por un lado, por falta de un aparato conceptual adecuado. Por otro, por las fuertes convicciones que suelen caracterizar el pensamiento pedagógico y el de los pedagogos. También, por la necesidad de hacerse una posición en el campo lo que estimula las tendencias a la búsqueda de novedad y la vehemente certeza de las afirmaciones. Tampoco en el diseño y la gestión de políticas se suele reconocer demasiado este rasgo por razones de legitimación y por el importante peso de la dimensión simbólica en la hechura de las políticas públicas. En mi opinión, en los últimos treinta años primó en el trabajo de los especialistas en educación realizado en nuestro medio una orientación hacia la discontinuidad y la transformación más que a la continuidad y la mejora. Nuevas y más sofisticadas estrategias de trabajo fueron diseñadas y difundidas en las escuelas, se capacitó a docentes, tanto de manera focalizada como en gran escala, e, incluso, algunas propuestas adquirieron el grado de pedagogía oficial, ya sea a través de programas específicos o mediante su inclusión en el currículum. Es poco lo que sabemos de manera sistemática acerca del efecto real que han tenido en el aprendizaje y avance de las alumnas y alumnos de nuestras escuelas básicas y si han logrado contribuir a los propósitos de mejora e inclusión que se plantearon sus diseñadores y promotores. Tal vez, un problema con algunas tendencias innovadoras en la enseñanza y el currículum es que enfrentan dificultades para

validar sus proposiciones. El complejo entramado de condiciones del sistema, del gobierno escolar, del estado de las escuelas, de los problemas de la formación docente, y demás problemas, hace que resulte muy difícil determinar qué papel real juegan las estrategias impulsadas y las políticas promovidas con relación a la enseñanza escolar, el currículum y la evaluación. De allí, que la eficacia, siempre probabilística, de esas medidas sea difícil de corroborar. Nunca faltarán argumentos de tipo “externo”: las condiciones provistas no fueron suficientes, los docentes no tienen adecuada formación o toman actitudes conservadoras, las escuelas no están preparadas y etcétera. Sin embargo, si aceptamos que estas propuestas son hipótesis de trabajo en algún momento habrá que concluir, como con cualquier hipótesis, acerca de la pertinencia de mantenerla o reemplazarla. Este me parece que es uno de los caminos de reflexión que la didáctica y la investigación asociada se deben para generar propuestas que permitan intervenir, de manera más eficaz, frente a los actuales problemas propios de una sociedad mucho más diversa y compleja, pero sobre todo frente a los desafíos que genera educar -una práctica ligada históricamente con ideales de justicia e igualdad- en una sociedad cada vez más desigual.

Notas

(1) Profesor Titular regular, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestro Normal Nacional y Licenciado en Ciencias de la Educación. Ejerció la docencia en escuelas primarias y también en Institutos de Formación Docente. Actualmente es profesor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma facultad. Se especializa en las áreas de Didáctica y Currículum. danief51@yahoo.com.ar

(2) “Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es un artificio universal para enseñar todo a todos (...) Finalmente, nosotros demostramos todo esto a priori, es decir, haciendo brotar. Como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales, reunidas en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales” (Comenio, Juan Amos, 1971 -Publicado por primera vez en latín como parte de Opera Didactica Omnia, Amsterdam 1657-)

(3) La noción de “sistema didáctico” es utilizada por Yves Chevallard. El sistema didáctico, objeto de interés del didacta -de la matemática- está constituido por tres lugares: docente, los alumnos y un saber (Chevallard, 1997:pp. 15, 16, 25 y stes)

(4) Perkins (1997:54) señala cuatro condiciones: Información clara, oportunidad de práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

(5) Según Bernstein (1988:109) las pedagogías invisibles se caracterizan porque el control del profesor sobre el alumno es más bien implícito que explícito; el profesor dispone el ambiente que el alumno ha de re disponer y explorar; dentro de ese contexto el alumno tiene, aparentemente, amplios poderes sobre lo que selecciona, cómo lo estructura y el tiempo que dedica a sus actividades, el niño aparentemente regula sus propios movimientos y sus relaciones sociales; hay escaso énfasis en la transmisión de y adquisición de destrezas específicas y los criterios de evaluación son más difusos y poco medibles. Estos rasgos coinciden con principios bastante aceptados por la corriente principal de las pedagogías circulantes hoy en día

(5) Un rasgo señalado en el trabajo de Elmore y Sykes (1992).

Bibliografía

ALEXANDER, J (1990) “La centralidad de los clásicos” En Giddens, Turner y otros, *La teoría Social hoy*. Alianza Editorial: México

BAUDELLOT, C y LECRECQ, F (dirs), 2008. *Los efectos de la Educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial

BERNSTEIN, B (1998) “Clase y pedagogía: visible e invisible” En Bernstein, B. *Clases, Códigos y Control*. Madrid: AKAL.

BOURDIEU, P (1990) *Sociología y Cultura*. México:Grijalbo.

BOURDIEU, P y PASSERON, J (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del*

sistema de enseñanza. Madrid: LAIA.

BRADY, S (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes. En S. Brady, D. Braze & C. Fowler (Eds.). *Explaining individual differences in reading*. (pp. 69-96). New York: Psychology Press.

CERVINI, R (2002) "Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles" En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. V 8, N 2.

CERVINI, R; DARI, N; QUIROZ, S; ATORRESI, A (2014) Maestro Aula y Aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. En *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo en Educación*, 12(2), 106-137 .

COLL, C y MARTINS, E (2006) "Vigencia del debate curricular" en *Revista PRELAC*, No 3.

COMENIO; JUAN AMOS (1971) *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus (Publicado por primera vez en latín como parte de Opera Didactica Omnia, Amsterdam 1657)

CHEVALLARD, Y (1997) *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

DELPIT, L (2005) *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press.

DEWEY, J (1967) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada (Publicado originalmente como Democracy and Education, New York: McMillan, 1916)

DUBET, F (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: GEDISA

DUSSEL, I (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Inés Dussel *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO Sede Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

ENTWISTLE, N (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona/Madrid: Paidós/ MEC

ELMORE, R y SYKES, G (1992) "Curriculum policy", en: Jackson, Philip (ed.), *Handbook of Research on curriculum*. Nueva York: Macmillan.

FELDMAN, D (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

FELDMAN, D (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, D, ATORRESI, A, MEKLER, V (2012). *Oportunidades para aprender. Sistematización de programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) -Universidad Nacional de General Sarmiento

FENSTERMACHER, G (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Madrid/ Barcelona: Paidós/ MEC.

FERRY, G (1990). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/Universidad Nacional Autónoma.

GIDDENS, A y TURNER, J (1990). "Introducción" en *La Teoría Social hoy*, Madrid: Alianza,

GIMENO SACRISTÁN, J (2000) *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- HABERMAS, J (1984) "Conocimientos e interés" en *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HUEBNER, H (1989) "El estado moribundo del currículum" En Sacristán, G y Pérez Gómez, A *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- LLECE (2010) *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- MARCHESI, A (2000) Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico ¿Equidad en la Educación? Mayo-Agosto
- MURILLO, J (coord) (2007) *Investigación Latinoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PERKINS, DAVID (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PIKETTY, T (2015) *La Economía de las desigualdades*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- SAHLBERG, P (2016). *El cambio Educativo en Finlandia*. Buenos Aires: Paidós.
- SHULMAN, L (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" En Wittrock, Merlin. *La investigación en la enseñanza*, I. Madrid/Barcelona: Mec/Paidós.
- SCHWAB, J (1974). *Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo*, Buenos Aires: El Ateneo.
- STAHL, S & MILLER, P (1989). Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading: A Quantitative Research Synthesis. En *Review of Educational Research*. Vol 19 Issue 1.
- YOUNG, M (1971) *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Mc Millan.

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.

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 profesorado 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; curriculum: 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. Curriculum: Concepto. Evolución Histórica.

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

Niveles de Concreción del Curriculum.

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 curriculum: 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.

Didáctica proyectual. Croquis a propósito de una entrevista a Alicia Camilloni

Cristina Martínez(1)

Resumen

Una entrevista realizada a Alicia Camilloni en el año 2013, es el foco desde el cual propongo pensar la enseñanza proyectual en el marco de la didáctica general. También la entrevista, es una invitación a *croquizar*⁽²⁾ las tensiones al interior de una disciplina proyectual como la arquitectura, a partir de la figura del arquitecto vienés Christopher Alexander.

La justificación primera y obvia de este ejercicio, se asienta tanto en la permanencia de un debate sobre las disputas en/entre los campos y las disciplinas, desde una *re-lectura* del pensamiento de Alicia Camilloni en la trama -siempre vital-, de una entrevista. La segunda y menos evidente argumentación, atañe a la figura del arquitecto C. Alexander que la entrevistada nombra en la conversación de manera casi anecdótica y no obstante,

Summary

An interview with Dr. Alicia Camilloni in 2013 is the focus from which I propose to think about project teaching within the framework of general didactics. The interview is also an invitation to sketch tensions within a project discipline such as architecture, based on the figure of the Viennese architect Christopher Alexander.

The first and obvious justification of this exercise is based on the permanence of a debate on the disputes in / between fields and disciplines, from a re-reading of Alicia Camilloni's thought in the plot -always vital- of a interview. The second and less obvious argumentation concerns the figure of the architect C. Alexander, whom the interviewee names in the conversation in an almost anecdotal way

aquí propicia un ejercicio *cuasi* proyectual sobre la disciplina y su enseñanza⁽³⁾.

and nevertheless, here encourages a quasi-projectual exercise on the discipline and its teaching.

Palabras clave: didáctica general; didáctica proyectual; hábitat; habitar

Key Words: general didactics; project didactis; habitat; inhabit

Fecha de Recepción: 10/05/2018
Primera Evaluación: 17/05/2018
Segunda Evaluación: 01/06/2018
Fecha de Aceptación: 20/07/2018

“La didáctica no es un árbol” dice Alicia Camilloni, extrapolando una afirmación del arquitecto C. Alexander sobre la ciudad, con la cual traza una imagen desafiante sobre los problemas (algunos) del campo. Esta proximidad que ofrece la entrevistada entre sus palabras y la del arquitecto vienenés son el origen de estas reflexiones, y la excusa para proponer trazos leves en un croquis sobre la didáctica disciplinar.

En la enseñanza proyectual, el croquis representa un modo de conversación conceptual en el proceso hacia la proyectación en un grado tal de proximidad entre las ideas propias y ajenas, de (re) conocimiento y afectación; el croquis está en el centro de esta didáctica específica que se sabe artesanal y en parte misteriosa, una forma de narración entre palabras y dibujos siempre refundada; un campo disciplinar que pretendo croquizar –en sus olvidos y disputas–, a la par de las palabras de Alicia Camilloni en torno a la didáctica.

En el desarrollo de la entrevista de referencia, la autora sintetiza en clave geográfica la historia de la Didáctica General y en ella las tensiones con otros campos disciplinares, sus investigaciones y preeminencias (geo-políticas), atravesadas por los desacuerdos al interior del propio territorio de la didáctica. En este punto, sus reflexiones son contundentes respecto de los temas en cuyo tratamiento la Didáctica General resulta insustituible, entre ellos las estrategias de enseñanza, la evaluación y el currículum, para avanzar sobre las didácticas específicas al señalar:

[...] debemos reconocer que lo que se lleva a la práctica es el conjunto de las didácticas específicas, y si queremos generar nuevo conocimiento entonces necesitamos también de la práctica, pero en la práctica yo no aplico la didáctica general, en la práctica yo aplico un conjunto de actividades específicas en situaciones específicas (p.31).

Reafirmandose, pero también llamándonos a pensar entre saberes, Alicia Camilloni señala:

No es que haya una didáctica general y de ella derivan las didácticas específicas. Más vale que todos se escuchen. El didacta general tiene que escuchar a las didácticas específicas porque las precisa para poder explicar las situaciones específicas (p.33).

Una apelación de Camilloni a la escuela, que transita por los términos de “una poética de los saberes” (Rancière 2012:291) en su invitación a pensar entre disciplinas: “Una poética de los saberes no es una simple manera de decir que siempre hay literatura en la argumentación que pretende ser rigurosa [...] Dice que deben tomar prestadas sus presentaciones de objetos, sus protocolos de tratamiento y sus argumentaciones a la lengua y al pensamiento común”.

Precisamente, pensar entre disciplinas es la trama que construye Camilloni a lo largo de la entrevista, -en la mirada de este artículo-, cuando toma “prestadas presentaciones de objetos, sus

protocolos y argumentaciones” (ibíd.) de otras disciplinas (la arquitectura y el urbanismo), para decir: “La didáctica no es un árbol”:

Yo uso una frase que es el título de un libro sobre arquitectura de Christopher Alexander: él dice: “la ciudad no es un árbol”, y yo digo “la Didáctica no es un árbol”. No es que tenga un tronco y ramas que son las líneas de especificidad. Esto no existe. Existe, una disciplina de Didáctica General, es cierto, que tiene una muy larga tradición, de muchos siglos: uno se puede remontar fácilmente al siglo X, al siglo XI, y ya se encuentran nombres de disciplinas muy parecidos a la didáctica que se ocupan de cuestiones que tienen que ver con la enseñanza (p.16).

Antes de trazar las líneas de este croquis, un paréntesis sobre la didáctica en su etimología (del griego *didaktikós*) que se asimila como sinonímica del término enseñar, de ahí que muchos de nosotros utilizamos ambos términos -diría que obstinadamente-, tratando de dotar de mayor fidelidad al pensamiento que se pretende expresar, sea con una u otra expresión; en parte quizá por aquello que señala (Bordelois, 2005) sobre la etimología de las palabras, que “abre brechas universales entre las barreras idiomáticas, y como un *rabdomante* explora las convergencias de los cursos subterráneos” (p.41), *su énfasis*). No obstante en esta sinonimia solo ingenua en la superficie, se visualiza el carácter

polisémico del objeto de la didáctica y sus connotaciones, donde la preeminencia de unos términos sobre otros (en los idiomas, en las publicaciones, en los planes de estudio, en las aulas...), participa activamente en la colonización del pensamiento y, entonces, en los desarrollos disciplinares. Una advertencia que A. Camilloni exponía junto a sus colegas en el texto *Corrientes didácticas contemporáneas* (1996) frente al escaso uso del término didáctica en la tradición anglosajona, cuya impronta devino en la preeminencia de la psicología por sobre aquella en la disputa sobre el objeto de conocimiento. Una advertencia sobre las palabras también imprescindible para pensar la didáctica proyectual como pre-tendiendo esbozar en el croquis anunciado.

1- Propongo comenzar con la formación académica de C. Alexander, un ejemplo interesante a los desarrollos de Alicia Camilloni en torno a los procesos de crecimiento y entrecruzamientos de programas e investigaciones de diversas disciplinas, la adopción de teorías extra disciplinares y los solapamientos que conllevan. Egresado de Cambridge como Master en Matemática y Licenciado en Arquitectura, alcanza el título de Doctor en Arquitectura en Harvard (el primer título de Doctor otorgado para la carrera de Arquitectura en dicha universidad). Alternando su tarea profesional entre el MIT en ciencias de la computación y en Harvard en estudios cognitivos, ejerció la docencia universitaria como profesor en arquitectura y como investigador en humanidades. En este contexto, formula

la teoría conocida como “lenguaje patrón”, originalmente en el campo de la computación y posteriormente adaptada a la arquitectura. Su texto *El lenguaje de patrones* (1980) resulta emblemático para aquello que A. Camilloni describe como entrecruzamientos de programas e investigaciones de diversas disciplinas, en tanto propone un sistema práctico (donde el arquitecto queda en cierta forma relegado a la función constructiva, una “vuelta al modelo medieval del oficio de constructor), influenciado por las ciencias de la computación (y la gramática generativa).

2- El ensayo del arquitecto austríaco Alexander, titulado “Una ciudad no es un árbol” [1965] al que remite A. Camilloni, fue editado en la Argentina en 1968 en una de las pocas -sino la única- publicación de arquitectura de perfil internacional de nuestro país en la década del '60. El número 9 de los Cuadernos *Summa-Nueva Visión*⁽⁴⁾ dedicado íntegramente a la figura de C. Alexander, corresponde a la *Serie: Diseño del entorno humano* y contiene dos artículos de su autoría. El primero titulado “La ciudad como mecanismo de sostén para los contactos humanos” y el segundo “Una ciudad no es un árbol”; ambos artículos, resultan de interés para este croquis, aunque la autora remite en la entrevista solo al segundo.

El primero, trasluce en parte el estado del debate disciplinar sobre el Movimiento Moderno y la arquitectura moderna en el contexto intelectual-profesional-

europeo de finales de los '60; un debate que podría describirse entre melancólico y combativo en torno a los efectos indeseables de la arquitectura moderna sobre la vida de las personas. En ese sentido, el ensayo de Alexander constituye una de las bases conceptuales del llamado movimiento Nuevo Urbanismo, dispuesto a “devolver el carácter humano originario de las ciudades naturales” (p. 3), en contraposición a las ciudades que el autor define como “artificiales” y producto del urbanismo moderno.

El segundo, que inspira la expresión de A. Camilloni comienza diciendo: “El árbol de mi título no es un árbol con hojas. Es el nombre de una estructura abstracta. Voy a contrastarla con otra estructura más compleja y abstracta, llamada semi-trama. La ciudad es una semi-trama, pero no es un árbol” (p.5). Si el debate teórico del campo disciplinar instalado por Alexander (desde las matemáticas y la arquitectura), debe ser leído en el contexto europeo-norteamericano, con implicancias tardías en el contexto latinoamericano, constituye -no obstante-, un ejemplo de las vías de penetración de tales discusiones al espacio académico nacional, especialmente si se tiene en cuenta que en ese momento *Summa-Nueva Visión* era una publicación quincenal de gran difusión en los claustros universitarios. Sin embargo, una mirada sobre las primeras concreciones de proyectos inspirados en el Movimiento Moderno en el contexto nacional (la Casa sobre el Arroyo y la Casa Curutchet⁽⁵⁾) y latinoamericano más próximo (ciudad de Brasilia, 1960), da cuenta de procesos

asincrónicos al interior de la disciplina en la concreción del paradigma de la modernidad, las disputas del campo en el contexto internacional y no obstante, ausentes en la discusión en torno a la enseñanza disciplinar. En otras palabras, si el paradigma del urbanismo moderno recién se había concretado con Brasilia y las viviendas de la arquitectura local cuando Alexander escribe el ensayo de referencia, alentando un debate crítico sobre la arquitectura moderna, su didáctica no solo no participaba de tales discusiones sino que -me atrevo a decirlo-, ni siquiera gozaba de un status propio en el campo. Como lo señala Doberti (2007) desde una perspectiva centrada en la FADU (UBA), pero representativa del contexto universitario nacional y latinoamericano de las universidades públicas: “Durante mucho tiempo, y no me arriesgo a decir que no subsista hoy esa idea, se entendió sin decirlo, ni siquiera planteárselo, que lo difícil era poseer la capacidad para proyectar; prueba irrefutable de ello es que la condición necesaria y suficiente para enseñar era ser buen proyectista” (p. 11). Síntesis notable de cómo una disciplina se escinde ¿voluntariamente? de la didáctica general y específica, instalando en la mano del proyectista la responsabilidad del objeto de conocimiento disciplinar.

3- Si las cuestiones precedentes resultan los trazos primeros para pensar la didáctica proyectual a propósito de la entrevista a Alicia Camilloni, otras líneas subterráneas atraviesan la disciplina y su enseñanza, desde la constitución de la

profesión en el S XV europeo; propongo una síntesis: la permanente búsqueda de definiciones (arte-técnica / oficio manual-intelectual / mecenazgo- autonomización, por nombrar solo algunas) en la consolidación de un campo disciplinar profesional liberal; una profesión cuyo objeto no solamente la precede -como corresponde-, sino que se encarna en lo esencialmente humano del *habitar*. Sin embargo, la discusión académica en torno a su enseñanza ha sido un territorio en tal grado desatendido, que durante demasiado tiempo su lugar -invisibilizado en el debate y no obstante tan rico en el ejercicio de la enseñanza-, lo ocuparon producciones (especialmente de origen norteamericano) provenientes de otras disciplinas y niveles de la enseñanza⁽⁶⁾.

Resulta entonces inevitable preguntarnos sobre las razones para ceder la discusión y producción teórica en torno a su didáctica; especialmente si tenemos en cuenta que una experiencia vanguardista emblemática para esta disciplina, como la escuela alemana Bauhaus⁽⁷⁾, lo fue a partir de un cambio ideológico sustancial en términos conceptuales y productivos desde la arquitectura y el diseño, porque -también- *re-creó* su enseñanza. La breve existencia de la Bauhaus, no impidió revolucionar la educación artística alemana, pero además -y ése es el tema que nos ocupa-, se constituyó en el modelo pedagógico de las escuelas de arquitectura que surgirían en América, a partir de la emigración de sus profesores a raíz de la irrupción del nazismo en Alemania. En este sentido la profusa bibliografía en

español que ha circulado y circula por las facultades nacionales de arquitectura y posteriormente en las carreras de diseño en nuestro país, da cuenta de un interés explícito en la Bauhaus. El desembarco de la arquitectura y el diseño moderno iniciado con la diáspora de profesores y estudiantes de la Bauhaus a causa de la irrupción del nazismo, puede rastrearse contundente en América del Norte y en América latina en algunos (pocos) desarrollos urbanos y la producción industrial de objetos; en tanto, la implicancia de sus ideas pedagógicas se instaló en el corazón de las prácticas de enseñanza, pero no en el debate del campo disciplinar, de la didáctica general y su didáctica específica. Una cirugía notable, que ha dejado en pie los autores y sus obras, los nombres de los espacios de enseñanza (talleres) y lo esencial de sus prácticas (el proceso) pero ha renegado de la didáctica como objeto de análisis.

Una línea del croquis que invita a pensar en una disciplina que se ha empoderado en el proyecto y el proyectista (tal vez como rémora de su origen renacentista); que resignifica en el proceso proyectual de las prácticas en los talleres el legado de la Bauhaus, pero da pasos cortos y vacilantes por reconocerle entidad a la didáctica en los debates académicos.

4- Es imprescindible a esta altura del ejercicio *cuasi* proyectual propuesto, recuperar las ideas centrales que no pueden faltar en este croquis y despejarlo de trazos ambiguos (en este caso,

aquellos que puedan sugerir que la didáctica que me conmueve es víctima de una desconsideración única entre las disciplinas). Entonces de nuevo la voz de Alicia Camilloni en el fragmento narrativo de este diálogo:

E: Podemos reconocer que en las universidades argentinas también hay falta de integración entre el campo disciplinar y el campo de la enseñanza. ¿Estarías de acuerdo?

C: Para el especialista en la disciplina, el que se dedica a la enseñanza es una segunda voz, así se los ve dentro de las facultades, dentro de la comunidad académica, y estoy lejos de justificarlo, al contrario. Recuerdo una persona que me merece respeto, era muy buen químico [...] y muy buena formación académica y me contó en un momento que [...] “esto de publicar *papers* no era para mí [...] entonces quise dedicarme a una cosa seria. Me dediqué a la enseñanza de la química [...] (p.29).

Otras líneas para este croquis: la idea de primeras y segundas voces en las disciplinas, y por qué la enseñanza (proyectual) debería ser “una cosa seria”.

En principio, creemos que la existencia de primeras y segundas voces en las disciplinas remite directamente a su objeto de conocimiento; en este marco, las disputas disciplinares en torno al *hábitat* humano se han librado prolíficamente en las primeras voces tanto del campo del proyecto y su teoría, como del arquitecto y su obra (desde el S. XV renacentista

europeo hasta hoy), en tanto *hacedores* de ciudad. Las segundas voces son en cambio menos y mucho más jóvenes y prueba de ello, lo constituye una producción específica tan prometedora como relativamente reciente en términos de la didáctica disciplinar, alentada en nuestro contexto por la apertura de carreras de especialización en docencia en las universidades nacionales; voces que se abren paso en el territorio de la educación, y muy raramente en publicaciones y congresos de arquitectura. Para no olvidar aquello de la preeminencia de unos términos sobre otros pero también al mencionar los circuitos de validación académica de los saberes, en mis primeros escritos sobre esta didáctica, hubo que sortear algunos obstáculos lingüísticos al traducir la expresión “didáctica proyectual” para el consabido resumen en inglés.

¿Y por qué debería ser “una cosa seria” la enseñanza de la arquitectura? Este croquis debe dejar de lado cualquier referencia a la seriedad que conlleva ocuparse de la enseñanza por obvias razones, sí en cambio admite dos últimas líneas que vuelven sobre los primeros pasos (un croquis es una conversación espiralada con las ideas propias y ajenas):

el objeto de conocimiento y su didáctica. Propongo entonces repensar el objeto de conocimiento disciplinar en torno al *hábitat* y el *habitar* desde el pensamiento de Heidegger (1994) “Construir no es solo medio y camino para el habitar, el construir es en sí mismo ya el habitar [...] El habitar sería en cada caso el fin que preside todo construir” (p. 128). En esta línea, si el problema del *hábitat* y el *habitar*, núcleos fundantes de esta disciplina, no se discuten también en términos de su didáctica, ¿quién se ocupa entonces de la disciplina a enseñar en sus dimensiones filosóficas, políticas y sociales entre otras?, ¿quién puede discutir y enseñar el lugar de todos y todas en las ciudades? Y, finalmente, si el objeto de conocimiento de esta disciplina, en sus dimensiones profundamente humanas no se discute también desde la didáctica proyectual, con su cuota de misterio y afectación de los docentes y estudiantes que habitan el taller de diseño, que construyen filiaciones interpersonales profundas porque conocen la vigilia del proceso proyectual, que confían en la espera del por-venir y en la creación colectiva como los músicos cuando tocan juntos... Entonces, si esta disciplina permanece ajena a su didáctica: la ciudad ¿seguirá siendo un árbol?

Notas

(1)Arquitecta. Magister en Docencia Universitaria, UNMDP. Doctora en Educación UNR. Profesora de grado y posgrado en la FAUD y Facultad de Humanidades UNMDP. Directora del grupo de Investigación CESDP arq.cristinamartinez@gmail.com

(2)Sin pretender trazar una definición del término, aquí resume el acto consciente de elegir unos pocos pero imprescindibles detalles del conjunto, a los fines propuestos de pensar la

didáctica proyectual a propósito de la entrevista de referencia.

(3)Este artículo está basado en un capítulo de mi tesis doctoral (s/p) Martínez, C. (2017) "Enseñanza proyectual; vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica. Estudio interpretativo en un Taller de Diseño Arquitectónico en la FAUD, UNMDP" Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Director: Dr. Luis Porta.

(4)Actualmente Revista Summa+, en versiones soporte papel y digital, en español y portugués. Disp. en: <http://www.revistasummamas.com.ar/>

(5) *Casa sobre el Arroyo*, Mar del Plata, Argentina (1946). Si bien la obra de los arquitectos Amancio Williams y Delfina Gálvez Bunge constituye un ejemplo consagrado internacionalmente como representativo del Movimiento Moderno, no podemos obviar que tuvo resonancias contemporáneas adversas en el contexto formativo de la UBA. *Casa Curutchet*, La Plata, Argentina (1955) Única vivienda en Latinoamérica del suizo Charles-Edouard Jeanneret-Gris, más conocido como Le Corbusier, considerado uno de los "maestros" del Movimiento Moderno en arquitectura. Declarada Patrimonio por la UNESCO en el año 2016. La casa, tuvo como director de obra en sus inicios precisamente al Arq. Amancio Williams.

(6)Especialmente aquellas producciones provenientes del arte, en la presunción que comparte con la arquitectura prácticas comunes, en una cierta simplificación que consiste en obviar los respectivos objetos de conocimiento.

(7)Escuela Bauhaus, Alemania (1919-1933). Si bien es obligado mencionar a la Deutscher Werkbund (1907) de Múnich, como la institución alemana considerada precursora de la Bauhaus, resulta discutible ver una excesiva correspondencia entre ambas, cuestión que excede los intereses de este trabajo.

Bibliografía

- BAZÁN, S. & DEVOTO, E. (2013) "La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas". Entrevista a Alicia Camilloni En: *Revista de Educación* Año 4 N°6 2013 pp. 13-34 Facultad de Humanidades. Mar del Plata: EUDEM.
- BORDELOIS, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DOBERTI, R., (2007). Prólogo. Integraciones y despliegues. Prácticas y reflexiones En MAZZEO, C. & ROMANO, A. M. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- HEIDEGGER, M., (1994). Construir, habitar, pensar. En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Del Serbal.
- RANCIÈRE, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio & G. Diker (comps.) *Educar: (sobre impresiones estéticas Serie Seminarios del CEM (283-291)*. Entre Ríos: Fundación La Hendija, Argentina.

Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”

Elda Monetti(1)

Resumen

Durante tres décadas, los teóricos e investigadores de un amplio espectro de campos disciplinares han analizado la vida social a través del concepto de práctica. Esta noción ha tenido múltiples significados desde la filosofía y las ciencias sociales, lo cual ha dado lugar a delinear características claves de los fenómenos sociales y su estudio en relación con el significado y el sentido otorgado. La expresión “giro de la práctica” en las ciencias sociales hace referencia a este cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica. En este contexto, la didáctica como campo disciplinar no ha estado ajena a este giro. Una de las notas distintivas de la enseñanza, su objeto de investigación, es la de constituir una práctica social. Los objetivos de este artículo son

Summary

For three decades, theorists and researchers in a broad spectrum of disciplinary fields have analysed social life with the concept of practice. This notion has had multiple meanings, in the philosophy and social sciences, which have given rise to outline key characteristics of social phenomena and its study in relation with the given meaning and sense. The expression “practice turn” in the social sciences refers to the change of focus or direction that occurred in the glance over social phenomena, attending to the centrality of the practice. In this context, Didactic as a discipline field has not been alien to this turn. One of the distinctive notes of teaching, its research object, is to constitute a social practice. The aims of this article are to introduce the practice turn and its relationship with the definition of teaching and to give

presentar el giro de la práctica y su relación con la definición de enseñanza y dar cuenta de sus consecuencias en el campo de la investigación didáctica. En un primer apartado se presenta el recorrido teórico acerca de la noción de enseñanza en relación con el de práctica social que construimos en nuestras investigaciones. Con respecto a la idea de práctica, se toman aportes de la filosofía, de las teorías sobre el aprendizaje, la educación y la formación. Posteriormente, se explicitan las consecuencias y las relaciones con los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación didáctica que considera a la enseñanza como una práctica social.

Palabras clave: enseñanza; práctica social; giro de la práctica; investigación didáctica

account of its consequences in the field of didactic research.

A first section presents the theoretical route about the notion of teaching in relation to the social practice that we have built in our research. With regard to the idea of practice, are taken contributions from philosophy, learning theories, education and training. Subsequently, the consequences and relationships with epistemological and methodological aspects of didactic research that considers teaching as a social practice are shown.

Key words: didactic research; teaching; social practice; practice turn

| |
|---------------------------------|
| Fecha de Recepción: 13/06/2018 |
| Primera Evaluación: 30/06/2018 |
| Segunda Evaluación: 05/07/2018 |
| Fecha de Aceptación: 31/07/2018 |

Presentación

Durante tres décadas, los teóricos e investigadores de un amplio espectro de campos disciplinares han analizado la vida social a través del concepto de práctica (Schatzki, 2012b). Esta noción ha tenido múltiples significados desde la filosofía y las ciencias sociales (Miettinen y otros, 2009), lo cual ha dado lugar a delinear características claves de los fenómenos sociales y su estudio en relación con el significado y el sentido otorgado. La expresión "giro de la práctica" en las ciencias sociales (Schatzki, 2001; Kemmis, 2010) hace referencia a este cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica. En este contexto, la didáctica como campo disciplinar no ha estado ajena a este giro. Una de las notas distintivas de la enseñanza, su objeto de investigación, es la de constituir una práctica social (Carr y Kemmis, 1986; Contreras, 1990; Litwin, 2008; Camilloni, 2007; Edelstein, 2011).

Los objetivos de este artículo son presentar el giro de la práctica y su relación con la definición de enseñanza y dar cuenta de sus consecuencias en el campo de la investigación didáctica.

En un primer apartado se presenta el recorrido teórico acerca de la noción de enseñanza en relación con el de práctica social que construimos en nuestras investigaciones. Con respecto a la idea de práctica, se toman aportes de la filosofía (Schatzki, 2001), de las teorías sobre el aprendizaje (Wenger, 2001), la

educación (Kemmis, 2010) y la formación (Barbier, 1996). Posteriormente, se explicitan las consecuencias y las relaciones con los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación didáctica que considera a la enseñanza como una práctica social.

Algunas definiciones de enseñanza

Desde una perspectiva didáctica, la noción de enseñanza como práctica social aparece en las últimas décadas del siglo pasado en contraposición al enfoque técnico de la enseñanza.

En este último caso se la define como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida (Carr y Kemmis, 1988). Se supone que el docente conoce los medios disponibles y la eficacia de los mismos de acuerdo con las diferentes circunstancias. La imagen que hay detrás es la del artesano. El docente es como un artesano y por lo tanto lo que hay que saber y mejorar son los medios que se utilizan para enseñar: las técnicas. Por otro lado, no se cuestionan los fines de la educación, ya que -como en cualquier oficio- la tradición es la que determina las condiciones de trabajo y las expectativas. La enseñanza va unida al proceso de aprendizaje pues se considera que toda enseñanza da por resultado el aprendizaje de lo que se quiere enseñar. Esta concepción es propia de las teorías conductistas o neoconductistas que se desarrollan en los países anglosajones y que llegaron a tener influencia en nuestro país a partir de la década del 70 (Camilloni, 1996). Se caracteriza por la existencia

de propuestas didácticas con pretendida neutralidad política y objetividad (Davini, 1996). Al decir de Edelstein, (1996:78). la atención se centra en “las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas”.

Con posterioridad a los desarrollos teóricos que consideran a la enseñanza desde una perspectiva técnica, surge la concepción de la enseñanza como práctica. Esto significa que en lugar de contemplar el proceso de enseñanza como un sistema de medios a fines, en el que estos últimos están claramente formulados y se dan las posibilidades técnicas para alcanzarlos, se piensa que la práctica no es controlable. Es decir, no responde a una norma sino que el docente lo único que puede hacer es formular juicios prudentes “previa una deliberación acerca de su práctica” (Davini, 1996). La práctica está guiada por intenciones complejas, que muchas veces se oponen entre sí y se van modificando. Es incierta, impredecible (Jackson, 1994; Cols, 2000) e imposible de analizar sin incluir su dimensión moral.

Para Contreras (1990), definir la enseñanza como práctica social implica considerar que responde a necesidades que están más allá de las intenciones de los actores directos. Su sentido se debe buscar en las características de la sociedad y cultura en que se desarrolla.

Por su parte, Edelstein concibe a la enseñanza como una práctica social, históricamente determinada, que se genera en un tiempo y espacio concreto. La ubica en una institución educativa

y más específicamente en el aula. Al constituirse la enseñanza en una práctica social, la autora plantea que constituye una actividad intencional que, por medio de un complejo proceso de mediaciones, imprime implícita o explícitamente; algún tipo de racionalidad a las prácticas. La intencionalidad puede variar al tomar la forma de una prescripción invariable o de posibles alternativas. Asimismo, califica a estas prácticas como prácticas políticas, por lo cual “remiten a la esfera de lo público y por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte” (Edelstein, 2011:105).

Con la finalidad de profundizar la comprensión y el sentido atribuido a la enseñanza como objeto de investigación de la didáctica a lo largo de nuestras investigaciones, retomamos como una de las notas distintivas de la enseñanza la de constituirse en una práctica social y recuperamos, desde el denominado “giro de la práctica” los rasgos que diversos autores asignaron a la noción de práctica

Acerca de la noción de práctica

La práctica es una noción que a lo largo del tiempo se le atribuyen diversidad de significados desde la filosofía y las ciencias sociales (Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002; Miettinen y otros, 2009), en este sentido, no es un concepto nuevo. En los últimos años, siguiendo a Schatzki, ha desplazado conceptos medulares de la teoría sociológica y la filosofía como pueden ser “estructura” o “mundos de vida”, entre otros.

Los pensadores en otra época hablaban de estructuras, sistemas, significado, mundos de vida, eventos y acciones al nombrar a la principal entidad social genérica. Hoy en día, muchos teóricos estarían de acuerdo en darle a las "prácticas" el mismo honor. Variadas referencias a prácticas puede encontrar el académico contemporáneo en diversas disciplinas, desde la filosofía, la teoría cultural y la historia a la sociología, la antropología y los estudios de la ciencia y la tecnología (Schatzki, 2001:10).

Este cambio en el foco sobre los fenómenos sociales produce el denominado "giro de la práctica" (Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002; Kemmis, 2010).

Kemmis⁽²⁾, (2010) explora las formas diversas en que la noción de práctica ha sido explicada en disciplinas tales como la sociología, la filosofía, la psicología y la educación. Construye un conjunto de categorías claves acerca de la misma con el objetivo de establecer un diálogo entre las diferentes teorías de la práctica que contribuya a una comprensión más abarcadora de la misma.

El autor considera que la práctica se puede enfocar desde una doble perspectiva: la individual y la extra individual.

Me baso en una variedad de teóricos de la práctica (como MacIntyre, Bourdieu, Foucault y Habermas) para mostrar que, más allá de la persona individual del practicante, la práctica está también social,

discursiva, cultural e históricamente formada" (Kemmis, 2010:3).

Las prácticas se construyen en interacción. Es central comprender que la práctica involucra interacciones sociales en las que todos los participantes son sujetos que co-participan. A estos co-participes los denomina clientes de las diferentes prácticas. En mayor o menor grado estos sujetos (por ejemplo estudiantes o pacientes) son expertos en las prácticas en las que participan, es decir, saben cómo deben participar en ellas. El "aprender el juego" de la práctica consiste en aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución en que se realiza la práctica, entre otros. Los participantes de la práctica "no existen en el vacío social" (Kemmis, 2010:9) sino que, por ejemplo, pueden pertenecer a comunidades profesionales, grupos sociales incluyendo la familia, la comunidad u otro tipo de afiliaciones y conexiones cuyos formas de decir, hacer y relacionarse traen a la práctica en que están inmersos.

En un texto posterior, el mismo autor, (Kemmis y otros, 2014) presenta su definición de práctica en términos de:

Una forma de actividad humana cooperativa socialmente establecida en la cual entramados característicos de acciones y actividades (el hacer) son comprensibles en términos de los acuerdos de ideas

relevantes en discursos típicos (el decir), y cuando los sujetos y los objetos involucrados se distribuyen en conjuntos característicos de relaciones (lo relacional) y cuando este complejo de formas de decir, hacer y relacionarse se “mantienen unidos” en un proyecto distintivo (Kemmis y otros, 2014: 31).

El decir, el hacer y las relaciones que se establecen así como los discursos, los entramados económico- materiales y socio - políticos existen independientemente de las prácticas, sin embargo, al caracterizar la práctica como “un mantenerse juntos” en un proyecto distintivo permite identificar aquello que hace a una práctica diferente de otras, así como otorgarle sentido y significado.

Schatzki (2012a), desde la filosofía, define la práctica como un conjunto abierto de formas de hacer y decir que se extienden en el tiempo y en el espacio. Es un conjunto abierto pues no está compuesta por un número determinado de actividades, sino que se desarrollan en un tiempo y espacio real. Asimismo, están conectadas y organizadas por *comprensiones prácticas* (saber cómo llevar a cabo las acciones), un *conjunto de normas* (reglas explícitas que permiten y prohíben acciones particulares) y una *estructura teleoafectiva* (finalidades, valores, emociones y modos aceptados en una práctica). Esto significa que una acción pertenece a una práctica si expresa las comprensiones, reglas o elementos teleoafectivos que organizan la práctica.

La práctica está compuesta por actividades que involucran objetos materiales (que incluyen el cuerpo humano). Así, el cuerpo y la forma de actuar están constituidos por las prácticas. En ellas, se forman y moldean las características del cuerpo que son relevantes para la vida social y que incluyen las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales (Schatzki, 2001).

Toda práctica, por otra parte, se ocupa de entidades materiales (incluyendo los cuerpos humanos) sobre las que personas manipulan o reaccionan. Y la mayoría de las prácticas no existiría sin la clase de materialidad que se aborda, igual que la mayoría de las disposiciones materiales de las que se ocupa la práctica no existiría en ausencia de estas prácticas. Debido a que la relación entre prácticas y entidades materiales es tan íntima, creo que la idea de un conjunto de prácticas y disposiciones materiales es fundamental para el análisis de la vida humana (Schatzki, 2012b:4).

En toda práctica se utilizan diversos objetos que incluso son creados en su seno. Las formas de uso de estos recursos están en estrecha relación con las actividades que se desarrollan en esa práctica. Esto implica que la apropiación de un objeto o la manera de ocupar los cuerpos el espacio, por ejemplo, siempre ocurre dentro de una práctica y es en ella que adquieren sentido, de acuerdo a las convenciones de la práctica en que se

inscriben.

Barbier (1996,1999) analiza el concepto de práctica en relación a la formación profesional y la construcción de la identidad profesional. Define la práctica "como un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere la intervención de un operador humano" (Barbier, 1996: 4).

Hacer referencia a una práctica implica enfocar el lazo entre los sujetos humanos que participan de la misma y la transformación que producen de su entorno tanto físico, como social y mental. La práctica se especifica en función de su resultado, es decir, del tipo de realidad que transforma (mental, material, componente de identidad) y la naturaleza de la transformación que provoca. Al caracterizar las prácticas por aquello que producen, individualiza espacios de práctica diversos. A partir del concepto de campo de Bourdieu, Barbier define estos espacios como campos de práctica.

Existen campos de práctica a partir del momento que nos encontramos en presencia de espacios sociales que gozan de una relativa autonomía y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real (Barbier, 1996: 8).

Subraya que lo importante es el reconocimiento social de la transformación de lo real que producen. Tienen las mismas características que Bourdieu asigna a la noción de campo, como pueden ser

espacios de posición y estrategias de actor, entre otras. Esta perspectiva permite abordar la historicidad de las prácticas y relacionarlas entre sí.

La práctica comprende múltiples procesos, realidades y dimensiones (Barbier, 1996). Los procesos se denominan: operatorio, afectivo y representacional, los cuales están presentes e interactúan al desarrollarse una práctica. Denomina proceso operatorio a aquellos aspectos que se relacionan con la transformación de la realidad. El proceso representacional designa al pensamiento relativo a la práctica que se "desarrolla en iteración con ella" (Barbier, 1996:6). Es el pensamiento que acompaña a la acción al mismo tiempo que se realiza. El sufrimiento y el placer, presentes en el ejercicio de la práctica o en la imagen que uno tiene de sí mismo en esa práctica, conforman el proceso afectivo.

Barbier relaciona la construcción de la identidad y la práctica. Define a la identidad como

... un conjunto de componentes representacionales (contenidos de conciencia en memoria de trabajo o en memoria profunda), operatorios (competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y saberes prácticos; etc.) y afectivos (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte y el detentador en un momento dado de esa historia (Barbier, 1996:11).

Sostiene que la identidad es un producto de la práctica y al mismo tiempo la práctica moviliza componentes de las identidades producidas. En este último caso plantea que la participación en un campo de práctica produce en el sujeto la movilización de sus componentes identitarios y el desarrollo de aquellos componentes de identidad que corresponden a la práctica en que se encuentra. Como ejemplo de esta situación, menciona la noción de “oficio de alumno” de Perrenoud o la producción de nuevas capacidades en el campo de la formación profesional (Barbier, 1996).

Desde otra perspectiva teórica, Wenger, dentro de la teoría social del aprendizaje, utiliza el concepto de práctica asociado a la noción de comunidades de práctica. Para este autor la práctica es un concepto que se refiere a un hacer, no es un hacer por hacer sino que el contexto histórico y social en que se realiza le otorga estructura y significado al mismo. Por ello sostiene que la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 2001). Permite a los sujetos experimentar el mundo y el compromiso con él como algo significativo.

Toda práctica social está constituida por formas de decir, de hacer y de ver el mundo. Objetos, formas de relacionarse de los sujetos con sí mismos, con los otros y el mundo, representaciones, saberes, formas de actuar y de sentir que les son propias. Incluye, además,

...tanto los aspectos explícitos como los implícitos [...] lo que se presenta y lo que se da por su-

puesto [...] todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad (Wenger, 2001:71).

El autor sostiene -al igual que Barbier- que la práctica transforma las identidades de los sujetos que participan de ella. Concibe “las comunidades de práctica como historias compartidas de aprendizaje” (Wenger, 2001:115).

La enseñanza: aportes desde el giro de la práctica

El “giro de la práctica” centrado en enfocar los fenómenos sociales desde la noción de práctica aporta diversas conceptualizaciones acerca de la misma, importantes en el momento de definir la enseñanza como objeto de investigación de la didáctica. Estos se explicitan a continuación.

Situacionalidad

La enseñanza se caracteriza por su situacionalidad, se da anclada en un contexto. Existe en un mundo socialmente constituido del que forma parte, con el cual se relaciona y el cual es necesario comprender para comprenderla. En este sentido la enseñanza está guiada por intencionalidades sociales e históricas.

En la mayoría de los casos cuando

pensamos la enseñanza en una situación concreta consideramos que los sujetos que participan de esta práctica social tienen intencionalidades personales, sin advertir la impronta social e histórica.

Interacciones sociales prefiguradas

La práctica de la enseñanza conforma un entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que se despliegan en un tiempo y espacio. La idea de entramado alude a la posibilidad de diferenciarla de otras prácticas, es decir, que se la puede identificar. Las actividades que la componen están conectadas y organizadas por comprensiones prácticas, un conjunto de normas y una estructura teleoafectiva. Estos elementos conforman precondiciones que otorgan a la enseñanza, en tanto práctica social, una configuración que la singulariza y la diferencia de otras prácticas. Es en este sentido que se plantea que las interacciones sociales que se producen están prefiguradas. Los sujetos que participan en ella - docentes y estudiantes - lo hacen desde formas de presentación corporales, maneras de ver, de hacer y de decir propias de esta práctica. Así, por ejemplo, el lugar que ocupan en el espacio de una clase universitaria docentes y estudiantes, cómo se sientan y se mueven, las expresiones que utilizan para dirigirse unos a otros, lo que cada uno espera del otro adquieren formatos que es posible conjeturar.

Es importante remarcar que los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes.

Es imposible pensar la enseñanza sin su presencia. Cuando se ubica al estudiante en el lugar de aquel que carece de saberes, donde predomina lo que le falta, lo que no sabe, se pierde de vista muchas veces que es su presencia y su comprensión de la situación de enseñanza lo que hace posible la realización de esta práctica.

Asimismo cuando el docente propone cambios en las formas de enseñar muchas veces se olvida de que el estudiante es portador de formas de actuar, de decir y de significar que es necesario tener en cuenta al momento de buscar transformar un conjunto de actividades instaladas.

Interacciones sociales reconfiguradas

La enseñanza como práctica social implica la presencia de interacciones prefiguradas, sin embargo, estas no están fijadas de una vez y para siempre sino que en su misma dinámica es posible su reconfiguración. Es decir, que las formas de ver y decir que la caracterizan, son transformadas en su propia realización. Se producen cambios, nuevas creaciones.

Al constituirse la práctica como una práctica social, la participación en ella habilita a los sujetos a experimentar el mundo y el compromiso con él como algo significativo. Esta significatividad al ser una atribución de sentido, es una construcción social situada. Es en la negociación y renegociación de donde emergen nuevas creaciones, es decir, pequeñas o grandes, diferentes formas y materialidades que provocan lo que

denominamos la reconfiguración de la práctica de la enseñanza. Así en una relación recursiva conviven formas de interacciones sociales prefiguradas que en cierta manera permiten identificar la práctica a la que se alude y a la vez es en esas interacciones que es posible la emergencia del cambio, de una nueva reconfiguración.

Afiliaciones y pertenencias

Los docentes y estudiantes participan en la enseñanza desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen consigo al espacio de la enseñanza. Si asumimos que los sujetos se constituyen como tales en espacios de práctica, es imposible dejar afuera o ignorar en la enseñanza las características personales – profesionales y sociales que porta cada sujeto, porque estas se actualizan en cada situación de enseñanza. Por ejemplo, si analizamos el bagaje socio cultural de un estudiante universitario podremos ver la presencia de aspectos que pertenecen a otros espacios de práctica como pueden ser el deporte, la familia, etc. Así, el decir y hacer de un estudiante universitario en clase resulta de la confluencia de sus múltiples inscripciones sociales como pueden ser: participar en un grupo de teatro vocacional, desempeñarse como titular en un equipo de fútbol, ser padre de familia, etcétera.

Transformaciones

Caracterizar a la enseñanza como práctica social es hacer foco en las trans-

formaciones en su entorno físico, social e individual que produce. En este sentido, construye saberes, formas de actuar y de pensar que la diferencian de otro campo de prácticas. Aparecen objetos creados para estos espacios así como otros que sufren transformaciones en su uso. Uno de los ejemplos es el uso de las denominadas tecnologías de la información y comunicación: estas tecnologías se configuran y transforman en los espacios de enseñanza y producen objetos que los caracterizan. El surgimiento de nuevas actividades, nuevas formas de vincularse docentes y estudiantes significan nuevas formas de enseñanza o la desaparición de formas existentes.

La materialidad

La materialidad de las prácticas es una de las cuestiones centrales al abordar la enseñanza como práctica social. Las actividades que componen la práctica están estrechamente ligadas a lo material. Desde el momento en que son necesarios los cuerpos de los sujetos que participan de ella para que esta se realice hasta la forma en que la disposición de los objetos revela las formas de ver y decir que la caracterizan. Pensemos en la organización de una clase, en la disposición de los bancos y cómo lo material incide facilitando o dificultando determinadas actividades en desmedro de otras. Los objetos materiales, incluidos los cuerpos de los sujetos, aparecen con una fuerza significativa. Están estrechamente vinculados a la producción de los sentidos y significados que caracteri-

za a la enseñanza. Así, no solamente se difuminan los límites entre lo simbólico, lo humano y lo material sino que se hace necesario constituir la materialidad de la enseñanza en un aspecto central en la investigación didáctica

Construcción de identidad

Los sujetos que participan de la enseñanza se convierten en docentes y estudiantes de una institución escolar y de un espacio curricular determinado. Por ejemplo, el docente y el estudiante universitario aprenden a desempeñarse como tales participando de estos espacios de práctica. Las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales se forman y moldean en esta práctica. Es en este sentido en que la práctica es un espacio de construcción de identidad.

Los diversos rasgos de la enseñanza como práctica social presentados constituyen aportes importantes, no solamente para la conceptualización de la enseñanza sino para la toma de decisiones epistemológicas y metodológicas en la investigación didáctica.

La enseñanza como práctica en la investigación didáctica

La investigación didáctica, como proceso de construcción de conocimiento, tiene como objeto de estudio a la enseñanza. En los distintos niveles de construcción (Achilli, 2000) de este objeto, la didáctica busca comprender el fenómeno de la enseñanza así como,

siguiendo a Camilloni (2007), describir, explicar y establecer normas para la acción de enseñar.

En la investigación didáctica, al igual que en todo proceso de investigación, la producción de conocimiento se sustenta en la relación entre el marco teórico, los supuestos epistemológicos y la propuesta metodológica. Es por ello que presentar la noción de enseñanza desde el giro de la práctica conduce necesariamente a repensar las decisiones epistemológicas y metodológicas que se toman.

Las conceptualizaciones epistemológicas guían las acciones del investigador, subyacen y emergen en los resultados obtenidos. Es decir que no solamente encuadran la investigación y justifican las decisiones metodológicas, sino que devienen texto en las construcciones teóricas que se producen en la investigación. En este sentido, otorgan inteligibilidad al proceso y producto investigativo.

En relación a los aspectos epistemológicos consideramos, en primer lugar, que la vía de acceso y construcción del conocimiento es la comprensión. Comprender alude a buscar significados y sentidos de la realidad que el hombre habita. Esta se concibe como un mundo simbólico, cuyo conocimiento se construye desde una tradición de la que el investigador forma parte. Es pasar de la búsqueda de "la sola causalidad" a tomar en cuenta las finalidades de las acciones de los sujetos situados en las prácticas. Al investigar, el hombre construye los significados del mundo simbólico que los sujetos habitan y, en el mismo proceso,

se conoce y reconoce a sí mismo. Esto nos lleva a analizar y estar vigilantes a la tensión existente entre el estar involucrados en la situación a estudiar y el ser, al mismo tiempo, observadores externos. En este punto es donde el análisis de la implicación se hace necesario.

En segundo lugar, en nuestro posicionamiento epistemológico, es relevante adoptar el abordaje de la realidad a estudiar desde la hipótesis de la complejidad (Morin, 2007) y la multirreferencialidad teórica. Abordar un campo u objeto de investigación desde la complejidad requiere de una forma de inteligibilidad propia. La heterogeneidad, la diversidad, la multiplicidad de elementos y de relaciones requieren de una mirada que abarque, abrace al campo en estudio. Una mirada holística, global, que entrelace y no separe, que busque totalizaciones siempre inacabadas, interacciones y transformaciones, que advierta y que capte posicionamientos y flujos en el devenir del fenómeno en estudio. Para ello se requiere de las lecturas plurales que el enfoque de multirreferencialidad teórica permite (Ardoino, 2011), en este sentido, es posible y necesario estudiar la enseñanza como práctica, desde una perspectiva tanto individual como social, cultural, discursiva e histórica.

Con respecto a los aspectos metodológicos que tenemos en cuenta en nuestras investigaciones acerca de la enseñanza como práctica, priorizamos el diseño cualitativo. El objetivo es generar teoría en una lógica comprensiva que permita acceder a las “reglas de juego” de la realidad, en lugar de buscar la ve-

rificación de los resultados, a la manera de la lógica cuantitativa (Sirvent, 1999). En general, las técnicas de recolección de los datos, que privilegiamos, son la entrevista semi estructurada, la observación de las situaciones de enseñanza y la lectura de documentos que se producen para y en las situaciones de enseñanza. La estrategia de análisis utilizada es la inducción analítica, que involucra el examen de los datos en busca de categorías y de relaciones entre ellas. El objetivo final es el desarrollo de hipótesis de trabajo que van siendo modificadas o conservadas en el proceso de análisis mismo (Goetz y LeCompte, 1984).

El análisis de los datos se realiza desde una postura holística hermenéutica. El todo se entiende desde lo individual y lo individual desde el todo (Gadamer, 2002). Así, las partes que se analizan son partes de un todo que les da sentido y al cual se vuelve permanentemente. Al decir de Gadamer, “la anticipación del sentido, que involucra el todo, se hace comprensión explícita cuando las partes que se definen desde el todo definen a su vez ese todo” (Gadamer, 2002: 63). Este enfoque es coincidente con el principio hologramático del pensamiento complejo. En este movimiento de comprensión no se concibe el análisis desde una postura cartesiana en la cual el todo se divide en partes para analizarlas para luego volver a armarlas en una síntesis, que es mera suma de partes, sino desde una perspectiva que no pierde de vista la totalidad, las relaciones y la complejidad del fenómeno (Ardoino, 2005). Es un trabajo de reconstrucción de sentido y

significado desde el lugar del investigador, quien, a su vez, está implicado en la situación que analiza (Souto, 1999).

Caracterizar a la enseñanza como una práctica social es hacer hincapié en su situacionalidad, su preconfiguración y sus posibles reconfiguraciones así como en las transformaciones que produce. Estos aspectos orientan la selección de las técnicas de análisis de datos. Estas son el análisis de contenido, el análisis del discurso y el análisis didáctico multirreferenciado. Cada tipo de análisis se hace en forma independiente y aislada del resto. Se tiene especial atención en controlar esta separación debido a la necesidad, por un lado, de controlar la rigurosidad y coherencia interna del análisis respetando las características propias de cada uno y, por el otro, de hallar los significados singulares que los datos aportan. Asimismo, los análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio posibilitan su confrontación *a posteriori* como modo de triangulación para confirmar las teorizaciones realizadas y facilitar la interpretación final global del conjunto de datos para cada uno de los estilos estudiados. Consecuentemente, se realizan diversos tipos de informes escritos: el primero refiere al análisis de cada fuente de datos por separado; luego se redactan informes parciales que cruzan los datos de una misma unidad y uno final por caso; finalmente se construye el de la investigación en su conjunto. La presentación de los resultados de la investigación implica un trabajo de elaboración y condensación de los datos y significados.

Las entrevistas, las observaciones y los documentos son registros de comunicaciones cuyo código y soporte del mensaje es el lenguaje. Es por ello que se utilizan los análisis de contenido y del discurso para analizar la información que producen. En cambio, el análisis didáctico multirreferenciado, por su especificidad, se emplea únicamente en los registros de las observaciones de las situaciones de enseñanza.

El análisis de contenido y, dentro de éste, el análisis categorial (Bardin, 1996) consiste en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que permite comprender los contenidos latentes y manifiestos de lo que la comunicación expresa.

Lo que se trata de establecer cuando se hace un análisis, de manera consciente o no, es una correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas (ej., conductas, ideologías, actitudes) de los enunciados (Bardin, 1996: 31).

Si bien el análisis del contenido puede realizarse desde un abordaje cuantitativo o cualitativo, en nuestras investigaciones se selecciona el segundo enfoque, en el cual la inferencia que realiza el investigador se basa en la presencia del índice (tema) y no en la frecuencia de su aparición en cada comunicación individual (Bardin, 1996). El analista realiza una doble actividad: por un lado, comprende el sentido de la comunicación, en tanto receptor normal de la misma y, por el otro,

dirige su mirada hacia “otros” significados de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica, didáctica entre otros. Su tarea abarca los procesos de codificación y categorización, entre otros. En el primero, se identifican unidades de significación de acuerdo con el tema en el interior de cada registro; mientras que la categorización temática consiste en “seleccionar lo relevante y agrupar lo semejante” (Samaja, 1996:71), lo cual implica una clasificación de las unidades de significación en clases o categorías que “reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico” (Bardin, 1996:90).

El análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000, 2017) es una tarea de reconstrucción de sentido y significado de una situación de enseñanza desde un sujeto que toma el lugar del analista y se incluye en la situación como tal. Como trabajo metodológico y teórico, transforma los hechos en datos construidos y los sitúa en una red de sentido que implica la mediación de los saberes existentes a propósito de la situación en análisis.

Su realización comprende una serie de pasos, tales como la lectura global del registro de la situación de enseñanza, la captación de los sentidos de la misma en su totalidad, la segmentación, la descripción de los sentidos de la situación para los actores, el análisis propiamente dicho, la búsqueda de articulaciones y la interpretación de la situación.

En el momento del análisis propiamente dicho, se trabaja en la construcción de hipótesis interpretativas buscando categorías que abran el proceso

de construcción del conocimiento. Las categorías así construidas se someten a nuevas comparaciones y confrontaciones buscando las congruencias y contradicciones. La comprensión da paso a la interpretación siempre a partir de los datos, es decir, de la empiria, la cual toma nuevos sentidos a la luz del abordaje de la multirreferencialidad teórica. Esto implica interpretar la situación en análisis en su totalidad, pero desde distintas perspectivas teóricas (social, instrumental, institucional, psíquica, grupal, etcétera). Luego se buscan significados que puedan articularse desde sus diferencias, sin unificar, simplificar, ni homogeneizar, sino mostrando las posibles coincidencias, apoyos mutuos, contraposiciones y divergencias que posibiliten profundizar el proceso interpretativo (Souto, 2000; 2017).

La elección de esta forma de análisis se fundamenta en la concordancia entre el posicionamiento epistemológico de la investigación y los propósitos de la misma. En este sentido, las finalidades del análisis didáctico multirreferenciado giran en torno a la comprensión e interpretación, con una lectura teórica plural de las situaciones de enseñanza en su devenir respetando su complejidad y heterogeneidad. Este abordaje posibilita dar respuesta a la problemática a investigar.

La enseñanza definida como una práctica social es una construcción social que involucra el nivel simbólico de las representaciones y significados presentes en el discurso y en la interacción de los sujetos. De allí la pertinencia de

utilizar el análisis del discurso como una caja de herramientas metodológica para comprender las prácticas discursivas asociadas con los ámbitos de la vida social en que se realizan (Maingueneau, 1996; Van Dijk, 1997 ; Calsamiglia y Tusón, 1999; Narvaja de Arnoux, 2006).

La necesidad de comprender las formas de decir, de hacer y de relacionarse de la enseñanza, caracterizada como práctica social nos llevó a seleccionar conceptualizaciones provenientes de la gramática sistémico funcional (Halliday y Hasan, 1990; Martin y otros, 1997), la teoría de la argumentación (Perelman, 1997; Ducrot, 2001; Cros, 2003), la teoría de la enunciación (Benveniste, 1973; Kerbrat Orecchioni, 1997) y el estudio de los géneros discursivos (Swales, 1998).

Las producciones discursivas contenidas en los registros de las situaciones de enseñanza, las entrevistas y los documentos se constituyen en el *corpus* a analizar. Una de las nociones utilizadas es la de género discursivo (Bhatia, 1998; Christie, 2000; Flowerdew, 1994) definido como una situación comunicativa convencionalizada, en la que intervienen sujetos en un contexto institucional dado. Los sujetos participantes conocen, comparten y utilizan adecuadamente los recursos lingüísticos y retóricos de acuerdo a un fin común. Esto incluye la selección de los tipos de discursos que realiza el sujeto. Así, entre los tipos discursivos presentes en los *corpus* analizados en nuestras investigaciones, se encuentran la narración, la descripción, la explicación, el diálogo, la argumentación y el discurso instruccional. El análisis de los

mismos en la situación en que acaecen es un elemento que, junto con los otros aspectos analizados, permite inferir los rasgos que singularizan la enseñanza. En este orden, el análisis del discurso tiene como finalidad la comprensión de la configuración retórica, la semiótica, el léxico gramatical y la argumentativa de los géneros registrados, con el fin de caracterizar las prácticas de la enseñanza.

Las relaciones interpersonales se analizan desde la metafunción interpersonal, en tanto componente semántico del lenguaje (Martin y otros, 1997). Esta metafunción se realiza gramaticalmente mediante las selecciones de modo (declarativo, interrogativo e imperativo) y de modalidad (expresiones del grado de certeza, de utilidad y de obligación). Las elecciones que realiza el hablante en un contexto dado indican su forma de participación en los actos comunicativos con otros individuos, cómo asume sus roles y la naturaleza de lo que se intercambia.

Desde otra perspectiva teórica, es posible afirmar que en todo discurso el locutor al hablar hace una presentación de sí mismo, sin necesidad de pensar en ello, es lo que se define con la noción de *ethos*. El análisis de esta construcción de una imagen de sí mismo del hablante, que se encuentra en el discurso, aporta elementos para comprender las formas en que la enseñanza se realiza. La retórica clásica define al *ethos* como una de las pruebas mediante la cual el orador busca dar una imagen de sí mismo capaz de convencer al auditorio ganando su

confianza. Desde este marco, el análisis de los recursos argumentativos que los docentes y estudiantes utilizan en las clases, entre otros, son elementos que aportan inteligibilidad al problema de la investigación.

Esta idea de construcción del sujeto en el discurso también se presenta en la teoría de la enunciación de Benveniste (1973). Para este autor, el hombre se constituye como sujeto a través del lenguaje y simultáneamente el lenguaje es posible porque cada locutor se posiciona como sujeto. La subjetividad es una virtualidad que contiene el lenguaje; el sujeto sólo existe en el discurso donde se constituye. Hay un “yo” que se dirige a un “tú” y esta dialogicidad es constitutiva del sujeto humano. El locutor se apropia de los deícticos, es decir, de las “formas vacías” que le provee el lenguaje y las actualiza en su discurso. Asimismo, siguiendo a Kerbrat Orecchioni, al considerar que “toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva” (1997:91), es posible analizar los rasgos semánticos de los lexemas que pueden considerarse subjetivos y que se encuentran en determinados sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que analiza. Su utilización, así como la de los deícticos, permite inferir la inscripción del locutor en el discurso, la imagen de sí mismo, la representación del conocimiento, su valoración y la relación con el saber que establece, entre otros componentes de la enseñanza.

La polifonía de la enunciación es otra de las nociones que aportan herra-

mientas válidas para analizar la subjetividad en el lenguaje (Ducrot, 2001). La teoría polifónica postula que en toda enunciación existe más de un autor del enunciado. Las figuras discursivas vinculadas al sujeto hablante son las de sujeto empírico, locutor y enunciador, entre las que se entabla un diálogo de distintas voces. El autor pone en escena y se expresa a través de estas distintas voces, lo cual permitiría al analista del discurso comprender la representación del mismo en el discurso.

En síntesis, el análisis del discurso aporta a la investigación la posibilidad de comprender los sentidos y significados que en la enseñanza como práctica social se construyen.

A modo de cierre

El “giro de la práctica” hace referencia al cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica. El campo de la didáctica no permanece ajeno a la emergencia de la noción de práctica, lo que trae aparejado una redefinición de su objeto de estudio: la enseñanza.

Pensar la enseñanza como práctica social implica poner el foco en diversas conceptualizaciones que constituyen aportes importantes en el momento de abordar la investigación didáctica. Entre estos subrayamos la situacionalidad, la presencia de interacciones sociales prefiguradas y reconfiguradas, las afiliaciones y pertenencias diversas de los sujetos que participan en ella, su materialidad,

las transformaciones que produce y la construcción de identidad.

La explicitación de estos aspectos asociados a la enseñanza como práctica social presentan desafíos a la investiga-

ción didáctica. Asociado a los cambios en su definición teórica se produce una revisión de los supuestos epistemológicos y las decisiones metodológicas.

Notas

(1) Doctora en el Área de Educación (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister y Especialista en Investigación Científica (UNER). Profesora Asociada Ordinaria de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI – UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de cursos de Formación docente en la Educación Superior. marga@criba.edu.ar Universidad Nacional del Sur.

(2) Es de notar que Kemmis es uno de los pioneros del enfoque práctico de la enseñanza. Junto con Carr (Carr y Kemmis, 1988), recrean las ideas de Habermas, desarrollando una corriente crítica de pensamiento acerca de las relaciones entre teoría educativa y prácticas de enseñanza en la década del 80 del siglo pasado.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docentes*. Argentina: Laborde Editor.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y Educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ARDOINO, J. (2011). "Les termes de la complexité" (encadré), *Hermès: Cognition-Communication-Politique*, (60), 135-137.
- BHATIA, V. (1998). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- BARBIER, J. M. (1996). "Análisis de las prácticas: temas conceptuales" en Blanchard Laville C. & Fablet, D. (Coop) *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J. M. (1999) *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BARDIN, L. (1996) *El análisis de contenido*. Madrid, Akal Ediciones.
- BENVENISTE, E. (1973) *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & TUSÓN VALLS, A. (1999) *Las Cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMILLONI, A. W DE (1996). "De herencias, deudas y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp.17-40.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca

- CHRISTIE, F. (2000). "Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture". En CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. (editors). *Genre and institutions*. London: Continuum, pp. 134 – 160.
- COLS, E. (2000). "La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IX (17): 8 – 22.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase*. España: Editorial Ariel.
- DAVINI, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 41 – 74.
- DUCROT, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Argentina: Edicial.
- EDELSTEIN, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp.75-90.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- JACKSON, P. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- FLOWERDEW, J. (1994) *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GADAMER, H.G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H.G. (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GOETZ, J. & LE COMPTE, M. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HALLIDAY, M. & HASAN (1990) *Language, context and text: aspects of language in a social – semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- KEMMIS, S. Y OTROS (2014) *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore
- KEMMIS, S (2010) "What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice", en: CLIVE K. (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. New York: Springer, pp. 1-31.
- KERBRAT – ORECCHIONI, C. (1997) *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- MARTIN, J. & MATTHIESSEN, R, & PAINTER, C.I. (1997) *Working With Functional Grammar*. Great Britain: Arnold.
- MIETTINEN Y OTROS. (2009) Re-Return to practice: An introductory essay. *Organization Studies*, vol 30, n12, pp. 1309–1327.
- MORIN, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general. *Sostenible?* 9 (9): 23-49. Recuperado el 13/12/2011 en <http://hdl.handle.net/2099/3883>.

- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2006) *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Argos Instrumentos.
- PERELMAN, C. (1997). *El Imperio Retórico*. Colombia: Norma.
- RECKWITZ, A. (2002) "Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing". *European Journal of Social Theory* vol 5, pp. 243-263.
- SAMAJA, J. (1996) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- SCHATZKI, T. (2001) "Introduction: practice theory" en SCHATZKI, T. & KNORR CETINA, K. & VON SAVIGNY, E. (editors). *The practice turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.,pp. 10-23.
- SCHATZKI, T. (2012 a) "Foreword". En HAGER, P., LEE, A. , REICH, A. (edit) *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Springer , Australia,pp. vii-viii.
- SCHATZKI, T. (2012 b). A primer on Practices: Theory and Research". In HUTCHINGS, M. AND TREDE, F. (eds.) *Practice. Based Education: Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 13-26.
- SIRVENT, M. T. (1999) *Los diferentes modos de operar en investigación social*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras, UBA.
- SOUTO, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SOUTO, M. (2000). "El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta", en Ficha de Cátedra N° 1, Didáctica II, Buenos Aires: OPFyL, pp. 57-70.
- SOUTO, M. (2017) *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- SWALES, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Great Britain: Cambridge University Press
- VAN DIJK, T. A. (1997) *El discurso como estructura y proceso*. Vol. 1. España: Gedisa.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica*. España: Paidós.

Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local

Maria Marta Yedaide(1)

Resumen

Este ensayo se presenta como una suerte de diálogo diferido, y en cierta manera también dislocado, respecto de la narrativa construida en el Seminario de posgrado sobre *Epistemología de la Didáctica* a cargo de la gran profesora, extraordinaria maestra, Alicia Camilloni(2). Por supuesto propone respecto de este relato una particular interpretación—que dialoga en concomitancia con el recorrido oportuno de mi tesis doctoral— así como una leve irreverencia que constituye el gesto obligado en la honra a un gran maestro. Creemos que ante la inmensidad de la figura de Alicia Camilloni, no hay homenaje de mayor justicia que aquel que se apoya en la solidez de su pensamiento a la vez que se atreve a resignificarlo. Tomamos del cuento del maestro alfarero que Eduardo Galeano ha hecho famoso(3) la vocación por una exégesis que, signada en primer lugar por la gratitud, se tense no obstante hacia el reconocimiento

Summary

This essay proposes a sort of delayed, and somehow displaced, conversation with the narrative constructed during the postgraduate Seminar on the *Epistemology of Didactics* delivered by Alicia Camilloni(4)—this great, extraordinary teacher. It involves a particular interpretation of such story—interwoven with the insights stemming from a Doctoral research program—and a mild irreverence which must be read as a mandatory gesture to honor a true teacher. We believe that in the face of Camilloni’s monumental career, homage must be paid by taking full advantage of her production and assuming the risks of reinterpretation. From Galeano’s famous tale about the pottery master and apprentice(5) we adopt both gratitude and defiance—the true conditions of interrupted transmission (Hassoun, 1996) and a clear necessity at a time when social/cognitive justice is still pending.

de nuevos horizontes de sentido. Este desplazamiento hermenéutico no sólo constituye el corazón de la transmisión interrumpida (Hassoun, 1996) sino que supone una obligación ética hacia la continuidad de la búsqueda de las condiciones epistemológicas que garanticen crecientes grados de bienestar y justicia social/cognitiva (Santos, 2010).

Palabras clave: Pedagogías; Didáctica del Nivel Superior; Potestad discursiva; Afectación sensible

Key Words: Pedagogies; Higher Education Didactics; Discursive authority; Sensitive affection

| |
|---|
| Fecha de Recepción: 10/08/2018 Primera Evaluación: 25/08/2018 Segunda Evaluación: 01/09/2018 Fecha de Aceptación: 15/09/2018 |
|---|

Los orígenes de la inquietud

El Seminario de *Epistemología de la Didáctica* se enhebró oportunamente con un recorrido de exploración del territorio de la educación a propósito del desarrollo de una tesis doctoral(6). Originalmente inscrita en la Nueva Agenda de la Didáctica o NAD (Litwin, 1996), la investigación en curso hacía necesaria la recapitulación de los marcos significantes de la enseñanza y recuperaba la influencia del legado que podríamos llamar rioplatense—adjudicable a la producción fecunda de un grupo de grandes figuras que incluye a Alicia Camilloni—en términos de la ruptura del maridaje entre enseñanza y aprendizaje, el interés en las buenas prácticas de enseñanza (Litwin, 2008) y la reinscripción de las dimensiones éticas y políticas en los debates sobre la educación. Esta postura—decisiva en la configuración de las investigaciones nucleadas en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades, UNMDP—propiciaba con claridad la alusión al campo de la Didáctica (y a la Didáctica del Nivel Superior específicamente) como la fuente disciplinar de la cual abrevar. Sin embargo, este paisaje discursivo local era en concomitancia interpelado por las fuerzas de la pedagogía crítica y descolonial, en parte porque las investigaciones centradas en la buena enseñanza habían desnudado un conjunto de resistencias y exclusiones al tratamiento de la pasión (resignificadas luego en relación con la afectividad, las emociones y otras dimensiones del ser

social) en el currículo de la investigación y la formación docente(7).

La pregunta por la relación entre la didáctica y la pedagogía (en singular, en un primer momento) se volvía interesante(8) en tanto presentaba un alto grado de dispersión semántica frecuentemente pasado por alto. Mi formación de grado como profesora de inglés me permitía intuir alguna continuidad entre la enseñanza en el campo de ELT(9) y la Nueva Agenda respecto de su centralidad, a la vez que señalaba instancias de fracturación en diferentes significantes —que oportunamente señalarían inconexiones profundas sustentadas en desiguales asignaciones de autoridad discursiva(10).

La indagación conceptual respecto de las conflictivas—cuando no confusas—relaciones entre didáctica y pedagogía recuperó razones de corte histórico, especialmente en virtud de la bifurcación de la formación docente en el nivel superior universitario y no universitario en nuestro país. Entramadas con cuestiones de tenor ideológico-político, manifiestas mayormente como desprecio y maltrato a lo pedagógico en general, estas razones históricas sumaron contradicciones y ambigüedades a medida que buscaba ampliar la mirada geográfica y culturalmente. Los diferentes sentidos adscritos a ambos términos y los desarrollos discontinuos y, en un punto, divergentes de la teoría del currículo, las escuelas normales francesas, la didáctica alemana, etc. se tornaban más complejos frente a las traiciones que las traducciones suelen auspiciar. En este estallido

semántico era posible, no obstante, reconstruir la Nueva Agenda de la Didáctica en una preocupación fuertemente vinculada al ámbito superior universitario y los desarrollos del campo de la cognición, tal como es posible advertir a partir de Camilloni (1994, 1996, 2008) y Litwin (1996, 1997, 2008). Se observó que el uso irrestricto del adjetivo pedagógico era inversamente proporcional a la mención de la pedagogía (como sustantivo), pero además que la didáctica adquiría en estos contextos notas altamente superadoras de los estudios que la cercenan a sus dimensiones clásicas del método y los contenidos (Litwin, 1997). A partir de las contribuciones complementarias de otros referentes de la problemática en cuestión—entre los cuales podemos mencionar a Best (1988), Sanjurjo (1994, 1998), de Tezanos (2006), Etcheverry & Zuluaga (1997); Zuluaga y otros (2003)—se hizo finalmente imposible distinguir con nitidez el sentido primero, originario, de la pedagogía frente a esta (rica, profunda e inflacionada) concepción de la didáctica.

Consultada durante el Seminario, Alicia Camilloni definió a la didáctica como una ciencia social crítica. Tal conceptualización es completamente orgánica con el tratamiento que le dispensa siempre en su abordaje teórico y epistemológico, pero exacerba nuestro interés por comprender qué de la pedagogía —que tanto se le acerca en estas coordenadas—hace que pierda la contienda frente a la didáctica. Aunque la asociación del vocablo pedagogía con los niños podría explicar parte de esta refundación de lo

pedagógico en términos de didáctica, se ha sospechado que no recurrir a este término podría también interpretarse como un modo de desmarcarse de la marca peyorativa que lo acompaña. Ambas hipótesis son, sin embargo, relativamente débiles en tanto representan interpelaciones de extrema sencillez frente a los monumentales y complejos aportes y argumentos de la NAD.

La vocación por entrecruzar y entramar al pensamiento crítico con los esfuerzos descoloniales (especialmente a partir de la difusión y promulgación que el Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad(11) propiciara durante el cambio de milenio y su alcance a nuestros proyectos y grupos de investigación) también debe mencionarse en términos de tensión. El uso de la palabra pedagogía en ambas vertientes reafirma en nuestras indagaciones una tendencia a su reproducción, en lugar de la palabra didáctica, aun reconociendo la gran intimidad semántica implicada. Sin resolver entonces la disputa entre pedagogía y didáctica en sus usos corrientes —en las narrativas producidas en referencia a la producción rioplatense— se optó por construir conocimientos, no obstante, sobre las bases políticas, ideológicas y epistemológicamente vigorosas de sus desarrollos.

Desde estos enclaves, y en atención a las fugas que se describen en el próximo apartado, hemos preferido apelar a las pedagogías para la discusión de las relaciones educativas (sociales). En realidad, hemos llegado a comprender a la pedagogía (luego abandonada en

favor de las pedagogías, en plural) como una práctica discursiva dedicada la autorización o legitimación de significados y significantes (Yedaide, 2017). A lo largo de la historia (social) de la humanidad, todas las experiencias han estado atravesadas por relaciones educativas; en los casos en que tal experiencia pasada ha sido recuperable, ha existido para ella una narrativa reflexiva respecto de tales relaciones. La pedagogía puede ser definida, así, como la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espacio-tiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad.

En el campo de la formación del profesorado, que nos ocupa particularmente, este modo de concebir lo pedagógico nos ha permitido preferir el término "educación docente" frente a su alternativa instituida "formación docente", en tanto reestablece una perspectiva de los esfuerzos y contextos académico-institucionales en la justa medida de su acotada resonancia. La educación docente remite a la inmanencia de las relaciones educativas en la sociedad (entre las cuales la escolarización constituye una práctica instituyente, aunque no necesariamente la más poderosa), además de señalar atributos emocionales y afectivos fuertemente afectantes del ser docente que se tejen en todos estos ámbitos.

La vocación por optar por la pedagogía, entonces, así como por su condición de narrativa también y especialmente respecto de la educación docente, puede comprenderse en las coordenadas hasta aquí trazadas. Nos dedicaremos ahora a problematizar los puntos de fuga que esta disposición teórico-epistemológica incita y reclama, para eventualmente contextualizar y sostener este gesto discursivo en el acotado paisaje de la inmediatez temporal-espacial que habitamos.

Las múltiples fugas

La postura a la que adherimos en estas páginas se fuga de un conjunto de lugares convencionalmente previstos para explorar las relaciones educativas. En primer lugar y con mayor estridencia, se escapa de la voluntad por encontrar refugio en las ciencias de la educación. Prefiere en este sentido recuperar de los orígenes de la pedagogía (Best, 1988) la pregunta por aquellas cuestiones específicamente educativas aun cuando estas queden signadas—como parecen naturalmente presentarse a las sociedades humanas—por el sello espiritualista. Incluso más allá de las afiliaciones filosóficas y hasta metafísicas, proponemos una dimensión profundamente afectiva y lírica que linda irremediablemente con la belleza y el misterio que le es inherente (Han, 2015). Comprendemos el viraje desde la pedagogía hacia las ciencias de la educación como un movimiento oportuno de búsqueda de garantías de cientificidad, responsable también por las sucesivas mutaciones dentro de los

campos ajenos (la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, etc.) que ha ido traduciendo la riqueza de las relaciones educativas a un número de premisas influenciadas por aquello de la realidad que es observable y/o medible. Ni el apetito por la racionalidad tecnocrática ni la enajenación que supone mirar la educación desde otros campos del conocimiento moderno han sido capaces de generar para la educación la centralidad ni profundidad que exige y merece.

A pesar entonces de renegar de las ciencias de la educación, que toman a las relaciones educativas como una rama de sus campos de estudio, también buscamos fugarnos de una ciencia de la educación—especialmente si es reformulada en términos tradicionales. La huida aquí tiene dos aristas: por un lado, ponemos en tensión la unicidad característica del pensamiento eurocentrado y eurogestado (como desarrollaremos más adelante); por otro, sólo consentimos el ingreso de la ciencia en su versión radicalizada, como aquella representada en la colección de N. Denzin e Y. Lincoln en sus manuales de investigación cualitativa (12). Esto significa pensar en la ciencia solamente en presencia de un conjunto de condiciones precisas.

En primer lugar, se impone la comprensión de la ciencia como una empresa inscrita y atravesada por relaciones de poder (Kincheloe & McLaren, 2012) que genera una o más representaciones ontológicamente instituyentes. Como señalan Denzin & Lincoln (2015, p.43), “nada está por fuera de la representación”; la performatividad de la producción

científica queda así expuesta tanto en las ontologías que favorece y legitima como en su potencialidad destituyente. Del mismo modo en que la ciencia ha construido y autorizado narrativas funcionales a la colonización (Smith, 1999; 2005), es posible reinventar la ciencia en la aceptación y visibilización de su cualidad ética y política.

Una segunda condición para redefinir la ciencia que se ocupa de las relaciones sociales educativas es admitir su alcance limitado; lejos de aceptar la pretensión de universalidad y generalización—con la concomitante confianza en la posibilidad de “la verdad”, aun en términos de provisionalidad—debemos reconocer la autenticidad educativa y catalítica como los grandes productos posibles (éticamente defendibles, además) de una investigación (Guba & Lincoln, 2012). Esto corre a la ciencia del lugar de la autoridad absoluta para resituarla en el lugar de la demanda, en palabras de Rita Segato (2015), que justifica la intervención. Idealmente, las investigaciones deben responder a las necesidades de los colectivos sociales y dirigirse hacia la posibilidad de ampliar los horizontes interpretativos y la trasmutación de conocimientos en prácticas emancipatorias a su medida. La localidad, así como la condición situada, encarnada y contingente de los conocimientos se fugan de su caracterización como obstáculos o deficiencias y se transforman en las premisas necesarias y gobernantes de la investigación.

Además de desmarcarse de su posibilidad de neutralidad valorativa, acceso

a la Verdad y universalidad, la ciencia que deseamos aborde las relaciones educativas se distingue por el reconocimiento de su sesgo ideológico, denunciando la supuesta ausencia de tal sesgo como un modo particular de ejercerlo. Sobre la piedra fundante del giro hermenéutico, esto supone aceptar finalmente la necesaria mediación humana en aquello que “existe” (Ryan, 1999) y entonces aceptar la carga cultural (entendida la cultura en su sentido amplio tal como la define Geertz, 1983) como condición inherente a las prácticas sociales/humanas. Ante esta imposibilidad de objetividad aún queda la salida de explicitar los particulares puntos de vista como un ejercicio de justicia y responsabilidad ética (Vasilachis de Gialdino, 2012).

Debemos, finalmente, expresarnos también en contra de la ciencia entendida como disciplina. Sin renegar de las configuraciones particulares que el juego del lenguaje en el campo académico legítima, hacemos lugar para las preocupaciones relativas a los grados de libertad y autonomía que son cercenados en las instituciones como contraprestación de su poder filiatorio (Bourdieu, 2012). No podríamos oponernos a una cuota de normatividad necesaria en el tejido social pero nos disponemos a negociar grados de relativa emancipación respecto de ella; los hilos que tejemos y que nos sujetan en la red weberiana no pueden estar tensados al punto de cortar(nos), sino que deben ser lo suficientemente laxos para hospedarnos en nuestras diferencias.

Las influencias de las pedagogías críticas, descoloniales y *queer* en la opción de nombrar

La predilección por las pedagogías—en relación con sus términos “rivales” didáctica, ciencias de la educación y ciencia de la educación—así como su definición como prácticas discursivas instituyentes, destituyentes y reinstituyentes de sentido social están fuertemente abonadas por las discusiones que la pedagogía crítica, descolonial y *queer* han ofrecido en los últimos años. Al lector atento y gustoso de las demarcaciones nítidas podría resultarle *a priori* inadecuada esta vocación por comprender dentro de un mismo argumento tres posicionamientos que se han expresado más de una vez como irreconciliables. Comenzaremos entonces por disputar, dentro de un juego del lenguaje donde las pedagogías son agente y objeto de la reflexión al mismo tiempo, la prerrogativa a nombrar(nos) en nuestros propios términos.

Si bien tal proposición en sus extremos absolutos podría llevar a la imposibilidad discursiva (puesto que todo discurso deposita su inteligibilidad en tensión con lo decible y pensable en un momento dado, como propone Angenot, 2010, 2012), la disidencia que proponemos se enmarca en un entramado matricial que la sostiene y avala. Se trata de un nombrarnos en términos propios que son colectivos, solidariamente producidos a partir de un núcleo común de intereses y preocupaciones, y que permiten así el ejercicio del poder positivo (Walsh, 2011; 2013). Conscientes de los límites que lo hegemónico dibuja en el territorio de lo

comprensible (Grimson, 2013), existe un margen de acción social (discursiva y no discursiva) que se levanta desde los confines y también entre las grietas (Walsh, 2014); el mismo poder que se ejerce al definir-nos en términos otros puede ser puesto al servicio de nuestra propia afirmación identitaria (Smith, 1999). Proponemos, entonces, en este gesto insurgente y auto-arrogándonos potestad discursiva, que unas pedagogías descoloniales con “s” (en lugar de decoloniales) serán aquellas que albergan no sólo la fuerza poderosa del pensamiento decolonial sino también la potencia insurrecta del legado de la teoría crítica y las dispersiones y dislocaciones estimuladas desde las teorías *queer*.

De las pedagogías críticas recuperamos el atravesamiento del poder en toda relación social, así como los dominios solidarios de la historia, la cultura y el lenguaje. Adoptamos así a la extendida “familia” que Paulo Freire reconoce en los pedagogos como Giroux (Freire en Giroux, 1983) y que no podría ser descripta exhaustivamente hoy en términos de sus referentes sin algún tipo de injusticia. Esta unión fraterna es, además, extendida en la historia hacia los múltiples actores y reconstrucciones que – sin embanderarse necesariamente bajo el rótulo del pensamiento o pedagogía crítica—han colaborado en la definición de premisas para revisar las relaciones educativas en estos sentidos. En la yuxtaposición de estos aportes variopintos se distinguen con claridad la pulsión hacia la justicia social, el gusto por la concienciación y la emancipación, y la esperanza como

necesidad ontológica (Freire, 2005). El sujeto aparece como agente catalizador, potente y apasionado, de la transformación social; la educación adopta la confianza en su intervención en el territorio discursivo que habita y que le genera condiciones simbólicas y materiales más o menos alienantes.

De modo análogo, las contribuciones de la pedagogía descolonial se comprenden como trazos imaginarios, invisibles, que diversas voces han tejido y tejen a propósito de sus afanes comunes. La apuesta a nombrar la experiencia Latinoamericana en términos que permitan la comprensión de su naturaleza ha sido genialmente resuelta por el ahora fallecido sociólogo peruano Anibal Quijano. A él principalmente debemos la claridad para advertir la continuidad de la empresa iniciada con la conquista de América a través de la colonialidad del poder y la consecuente colonialidad del ser y del saber (Quijano, 2000). Esta voz resuena en tantas voces anteriores, iniciadas incluso en el mismo tiempo de la colonización (Bidaseca, 2010), y tantas concurrentes: problematizamos al escucharlas cómo se han configurado para nosotros unas cartografías del ser y saber a partir de la *hybris* del punto cero (Castro Gómez, 2005) y la diferencia colonial (Mignolo, 1999). Estas cartografías signan nuestras prácticas—nuestro sentipensamiento—aunque nunca completa ni finalmente: en los pliegues del discurso y la intervención social es posible re-fundar una epistemología para Abya Yala(13) que le sea amable. Por supuesto, tal esfuerzo implica el recono-

cimiento de la parcialidad y la localidad como variables necesarias de cualquier producción social; la contingencia espacio temporal y la encarnación de los conocimientos aniquilan finalmente cualquier pretensión residual de llegar a producir unos saberes más allá del contexto inmediato. La monoglosia eurocentrada y la pulsión hacia la universalización de la modernidad/colonialidad quedan desnudadas como operaciones dentro de los propios regímenes de verdad que las legitiman (Galcerán Huguet, 2010; Grosfoguel, 2010). El enclave local (ese para el cual elegimos trabajar con las pedagogías en nuestro caso) es así el inicio y también el destino final predilecto de nuestras elaboraciones.

Finalmente, nos reconocemos deudores de la pedagogía *queer*, como lo es la ciencia social radicalizada en general. Efectivamente, tanto los colectivos feministas como los LGTTTB y *queer* merecen ser señalados en tanto altamente responsables por las mutaciones en las prácticas sociales en general, pero académico-científicas particularmente, en las dimensiones que nos ocupan. Constituyen discontinuamente una urdimbre que conjuga la voluntad de legitimar las auto-teorías (Preciado, 2008; Holman Jones, 2015) como conocimiento encarnado, creativo y disidente, con una vocación por la fluidez, la desmarcación de lo instituido y el desaprendizaje. En una lucha cognitiva que es una contienda por la legitimidad de la diferencia, esta pedagogía hospeda lo ambiguo, lo paradójico, lo contradictorio, lo extraño (Flores, 2017). Se encarga, así, de producir y conservar

espacios para que todxs los relatos vivan.

Unas pedagogías, entonces, para afectarnos

Hemos procurado en este escrito argumentar a favor de definir para nuestras búsquedas unas coordenadas territoriales precisas, avaladas por su potencial heurístico. Así, nuestras pedagogías (críticas, descoloniales, *queer*) vienen al auxilio de nuestras necesidades de comprensión, pero también de intervención, en los procesos de educación docente que nos implican. Confiando en que, efectivamente y tal como lo propone Valeria Flores, "todo conocimiento y toda ignorancia suponen una suerte de violencia" (Flores 2017, p. 12), asumimos la responsabilidad ética de elegir un conjunto de representaciones que hacen lugar para la diferencia de otro modo despreciada y para nuestros sentipensamientos sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos (Freire, 1975).

Nuestra labor en contextos de formación docente comienza por reconocer su pequeñez frente a la educación docente y nos moviliza a caminar también el barro de la inmanencia, a revolcarnos en el terreno menos legitimado de las emociones y dejarnos afectar mientras invitamos a otros a que se afecten.

Esperamos que nadie salga indemne.

Cruzamos géneros, lenguajes, registros, dominios del ser y el hacer colectivo; definimos tecnologías que den apoyo a las demandas que creemos oír o que nos permitan escuchar mejor. Pensamos en

la educación en movimiento, combatiendo con la inercia escolar que suele inclinarse hacia el conocimiento fijo, muerto y enajenado de las pulsantes y urgentes condiciones en que se ha producido (Ye-

daide & Porta, 2017a; 2017b).

Nos emocionamos, inventamos y elegimos. Así proponemos y comprendemos el sentido de las pedagogías.

Notas

- (1) Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMDP); docente e investigadora del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), así como del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (FAUD). Directora Asociada de la Revista Entramados- Educación y sociedad. myedaide@gmail.com
- (2) Este Seminario se desarrolló en el marco de la *I Fábrica de Ideas (Historias & Prácticas)* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina, durante el mes de marzo de 2017.
- (3) En dicho cuento, el aprendiz celebra su graduación estrellando la pieza más sublime que su maestro le ha obsequiado para re-componer a partir de estos pedazos una nueva obra que le sea propia.
- (4) Seminar held at *I Fábrica de Ideas (Historias & Prácticas)*, UNMDP, Argentina, March 2017.
- (5) In such tale, the Master gives his apprentice his finest work, which the apprentice smashes against the floor to start developing a new piece.
- (6) Nos referimos a la tesis *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*, defendida el 02 de mayo de 2017 en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- (7) En relación con estos desarrollos, recomendamos ver Porta & Yedaide, 2016; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014; Porta & otros, 2015.
- (8) Usamos este término, interesante, por la carga semántica que le imprime Zizek (2011) y nos encuentra con la pulsión política que deseamos sostener.
- (9) ELT (English Language Teaching) es el nombre con que se conoce el campo de la enseñanza del inglés, extensa y profusamente desarrollado desde el siglo XX al momento.
- (10) Esto está desarrollado extensamente en la tesis de doctorado arriba citada.
- (11) Al respecto, sugerimos ver los desarrollos tal como los cartografía Karina Bidaseca (2010)
- (12) Nos referimos a Denzin & Lincoln 2011, 2012, 2013, 2015.
- (13) Denominación con la que los pueblos Kuna aún hoy se refieren a nuestro continente.

Referencias bibliográficas

- ANGENOT, M. (2010). La era de las hegemonías dinámicas. Entrevista de Facundo García en *Diario Página 12*. Edición impresa 12/10/2010.
- ANGENOT, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*.

Buenos Aires: Siglo veintiuno.

BEST, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagógica. Rev. Perspectiva N: 16 UNESCO

BIDASECA, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

BOURDIEU, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. B. Aisemberg & S. ALDEROQUI (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires-Barcelona: Paidós.

CAMILLONI, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; ELDESTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. & S. BARCO *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 17-40.

CAMILLONI, A. W. de (2008). Justificación de la didáctica. En *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

DE TEZANOS, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencias de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVIII, No. 46, pp. 35-57. Medellín: Universidad de Antioquia.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2015). Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.

DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.

ECHEVERRI, A. & ZULUAGA, O. (1997). Campo intelectual, campo pedagógico. *Educación y ciudad*, No4, pp. 12 a 23. Disponible en <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/236/213>

FLORES, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.

FREIRE, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

GALCERÁN HUGUET, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.

GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.

GIROUX, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.

GRIMSON, A. (2013). Introducción. Grimson, A. & Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Clacso.

GROSFOGUEL, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid:

IEPALA.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

HAN, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Argentina: Herder.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

HOLMAN JONES, S. (2015). Autoetnografía. Denzin, N. & Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.

KINCHELOE, J. & MCLAREN, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.

LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; ELDESTAIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M. & S. BARCO *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

MIGNOLO, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, IX/10.

PORTA, L. & YEDAIDE, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 3-15.

<http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=issue&op=view&path%5D=2&path%5B%5D=showToc>

PORTA, L.; ÁLVAREZ, Z. & YEDAIDE, M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones *otras* del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 63, Vol. XIX.

Octubre-diciembre 2014. Pp. 1175-1193. En <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART63007>

PORTA, L.; PROASI, L.; RAMALLO, F. & YEDAIDE, M. (2015). Relatos y prácticas *otras* para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. La experiencia de problemática educativa (UNMDP). En *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Buenos Aires, octubre.

PRECIADO, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. España: Espasa.

QUIJANO, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South 1.3*. Durham, NC: Duke University Press.

RYAN, B.A. (1999) 'Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway?' in *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications.

SANJURJO, L. (1994). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, O. L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, No. 8, pp.59-69.

SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

- SANTOS, B. de S. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- SEGATO, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- SMITH, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer. DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Pp.11-26
- WALSH, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*, 2011. Routledge. 1-18. Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- WALSH, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *E-Misférica*, Gesto decolonial, Vol. 11, No. 1. Disponible en <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>
- YEDAIDE, M. & PORTA, L. (2017a). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* /Vol. 19. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA – CONICET / Mendoza. www.estudiosdefilosofia.com.ar/ Mendoza / 2017 / Dossier (1–13)
- YEDAIDE, M. & PORTA, L. (2017b). La afectación sensible- una apuesta a una pedagogía decolonial sobre lo que importa. *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*. Mar del Plata: EUEM
- YEDAIDE, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. *Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina*.
- ZIZEK, S. (2011). *Bienvenidos a tiempos interesantes*. La Paz- Bolivia: TXALAPARTA.
- ZULUAGA, O.; ECHEVERRI, A.; MARTÍNEZ, B.; RESTREPO, S. & H. QUICENO. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Zuluaga y otros *Pedagogía y epistemología*. Colombia: La Imprenta Editores S. A.

Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni

Sonia Bazán⁽¹⁾

Luis Porta⁽²⁾

Resumen

Este artículo se estructura en tres partes. La primera está vinculada a su título: elogia la curiosidad y, en ella a Alicia Camilloni a partir de seis ejercicios de pensamiento, seis ensayos que nos permiten una mixtura que elogia la curiosidad y, por tanto a Alicia Camilloni en ella. La segunda es, lo que podríamos llamar un catálogo de acciones comprometidas. Una línea que suspende la temporalidad y presenta los aportes, las acciones de Alicia Camilloni en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde hace décadas y, finalmente la tercera habla de aprendizajes mutuos, de sentidos y condiciones en torno a lo que su obra ha aportado y nos sigue haciendo pensar en nuestra formación, en nuestras prácticas y en lo que emprendemos alrededor de la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo.

Palabras Clave: elogio; curiosidad; didáctica; Alicia Camilloni

Summary

This article is structured in three parts. The first is linked to its title: praises the curiosity and, in it to Alice Camilloni from six exercises of thought, six essays that allow us a mixture that praises the curiosity and, therefore, to Alicia Camilloni in it. The second is, what we could call a catalog of committed actions. A line that suspends the temporality and presents the contributions, the actions of Alicia Camilloni in the National University of Mar del Plata for decades and, finally the third one talks about mutual learning, of senses and conditions around what her work has contributed and it keeps us thinking about our training, our practices and what we undertake around teaching in the different levels of the educational system.

Key Words: praise; curiosity; didactic; Alicia Camilloni

Fecha de Recepción: 04/08/2018
Primera Evaluación: 17/09/2018
Segunda Evaluación: 01/10/2018
Fecha de Aceptación: 20/10/2018

*Lo que pasa realmente, lo que vivimos, lo demás, ¿dónde está?
¿cómo dar cuenta de lo que pasa cada día y de lo que vuelve a pasar, de lo banal, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual? ¿Cómo interrogarlo? ¿Cómo describirlo?.*

Georges Perec, 2013.

I – Seis elogios para definir la curiosidad

En una entrevista biográfico-narrativa realizada a Alicia Camilloni³ en el año 2016 y publicada en formato entrevista en este mismo número de la Revista de Educación, a partir de una pregunta sobre los profesores y profesoras que marcaron su vida, introduce la idea de que la curiosidad se enseña. A partir de allí, cuenta su experiencia alrededor de una conferencia que dictó en el Instituto de Arte Americano de la FADU-UBA que se denominó Ensayo sobre la curiosidad⁴ (Camilloni, 2014b). Esta conferencia habla de la curiosidad pero también de las preguntas que Alicia se hace para hablar sobre la curiosidad. Es decir, la curiosidad en estado puro.

Como si fuera un ejercicio recursivo Alicia nos abrió a través de la entrevista la puerta de la curiosidad en términos conceptuales pero a la vez, nos hizo preguntarnos sobre las formas en que, curiosamente reconstruye objetos conceptualmente complejos. Como un viaje de ida y de vuelta: Alicia despertando la curiosidad en ella misma y en otros. En

este caso, nosotros. Cuando la Revista de Educación decide este número especial, la opción para escribir sobre Alicia, nos remitió a esa conferencia sobre la curiosidad y a la necesidad de prestarle atención porque, elogiando a la curiosidad estamos también enfatizando una de sus cualidades.

Seis elogios, seis ejercicios de pensamiento nos permiten elogiar en la figura de Alicia Camilloni a la curiosidad. Elogios que elogian la transmisión, el amor, la bicicleta, el caminar, la sombra y la duda, hablan en su mixtura (Coccia, 2017) de una atmósfera y de una inmersión, de un estar-en-el-mundo interpenetrado por la curiosidad misma del mundo. Es así que, Steiner y Ladjali; Badiou; Augé; Le Breton; Tanizaki y Camps nos ayudan a través de sus “elogios” a reconocer aportes y condiciones de Alicia Camilloni a través de su trayectoria vital y de la forma en que se ha conectado con el mundo, con nuestros mundos.

En *Elogio de la transmisión*, George Steiner y Cecile Ladjali (2016) confirman que las batallas contra la barbarie y el vacío se libran en la educación secundaria ya que la alteridad está en el centro de la escena. Al mismo tiempo, confirman que no corren buenos tiempos para la cultura en la enseñanza secundaria. Sea cual sea el nivel que nos corresponda, nuestro trabajo como profesores puede resultar agotador, pero también tiene una suprema recompensa: la de encontrarse con un alumno mucho más capaz que uno mismo, que llegará mucho más lejos. En esa compleja trama se manifiesta la compleja práctica pedagógica de la

exigencia y la satisfacción de enseñar y recibir.

En *Elogio del amor* Alain Badiou, recuerda las “infinitas oportunidades de la vida en que él [el filósofo] es como cualquier otro” (Badiou, 2012:11) pero con ciertas características: despierto, un amante de la poesía y un militante político, pero que también debe asumir que es imposible separar el pensamiento de las violentas peripecias del amor.

En *Elogio de la bicicleta*, Marc Augé afirma que “es comprensible que los hombres tengan deseos de transformar los caminos en ríos [...] El sueño del ciclista es identificarse en tierra con el pez en el agua o el ave en el cielo, aún cuando se deban aceptar las limitaciones que le impone el espacio (Augé, 2009:102). Pero es en *Elogio del caminar* que David Le Breton restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia ya que, caminar es una apertura al mundo, lo sumerge en una forma de reflexión que requiere de una sensorialidad plena. Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, no nos exime de nuestra responsabilidad, cada vez mayor, con los desórdenes del mundo, pero nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo. La facultad propiamente humana de dar sentido al mundo, de moverse en él comprendiéndolo y compartiéndolo con los otros, nació cuando el animal humano, hace millones de años, se puso en pie (Le Breton, 2000:15)

En el *Elogio de la sombra*, Junichiro

Tanizaki (2018) argumenta que la belleza en occidente ha estado ligada a la luz, a lo brillante sin embargo, la cultura oriental abre la puerta para que lo tenue, la sombra y el contraluz genere las yuxtaposiciones sutiles de las modulaciones. El texto nos previene de todo lo que brilla y nos ayuda a captar la belleza en la llama vacilante de una lámpara y descubrir el grado de opacidad de los materiales y el silencio y la penumbra del espacio vacío.

Finalmente, en tiempos de antagonismos y extremismos Victoria Camps (2016) en *Elogio de la duda* nos invita a aprender a dudar. Esto implica distanciarse de lo dado y poner en cuestión para examinar, analizar, razonar y decidir como ejercicio propio de la libertad. Aprender a dudar es asumir la “fragilidad y la contingencia de la condición humana que no nos hace autosuficientes [...] La filosofía, la literatura, la música, tienen la virtualidad de dejarnos perplejos, de sembrar el desconcierto allí donde todo parecía tan claro, de estimular la curiosidad hacia lo desconocido, de dar valor a las expresiones ajenas. En una palabra de introducir la complejidad en una existencia que, porque es humana, no puede ser simple” (Camps, 2016: 16)

Elogiar la curiosidad a partir de Alicia Camilloni es definirla a lo largo de los seis ensayos a los que hemos hecho referencia antes: la curiosidad es exigencia y satisfacción, saber de las propias limitaciones y dar lugar al otro (Steiner, 2016); es estar interesado por la política, interrogada por el mundo en un entrecruce entre pensamiento y emoción (Badiou, 2012); es generar condiciones

para la transformación, para cambiar el mundo aceptando las limitaciones (Augé, 2009); es reflexividad y sensorialidad, aguzando de sentidos, reencontrarse con uno mismo, dar sentido al mundo y compartir con otros (Le Breton, 2000); es captar la belleza de lo tenue, del silencio y de la penumbra del espacio vacío (Tanizaki, 2018) y, es aprender a dudar, a distanciarse de lo dado, a poner en cuestión, a permitirse la perplejidad del arte, de lo desconocido, a introducir la complejidad y la condición de humanidad (Camps, 2016).

Este escrito, a modo de elogio, pretende reconocer cualidades de Alicia Camilloni y es, precisamente la curiosidad, su curiosidad la que constantemente le permite seguir investigando y aprendiendo. Elogiar la curiosidad remite a una forma de habitar y de ser en el mundo, a la potencia reveladora de una mujer que nunca buscó excusas para quedarse quieta: es movimiento y acción pero también pensamiento y reflexión.

II – Un catálogo de acciones comprometidas

Es innegable el compromiso de Alicia Camilloni con la universidad pública y, precisamente esa responsabilidad y compromiso las que ha puesto de manifiesto desde hace más de veinte años con nuestra Universidad Nacional de Mar del Plata y, especialmente con la Facultad de Humanidades. Este catálogo, no pretende ser una sumatoria de acciones sino que, precisamente tiene el objetivo de poner en valor la obra de

Alicia Camilloni en nuestra Universidad y de sus aportes que hablan de: opciones epistemológicas, reflexiones críticas y acciones transformadoras.

Allá por el año 1998 la Facultad de Humanidades pone en marcha la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. En plena producción académica por la Nueva Agenda de la Didáctica, la problematización e investigación sobre la enseñanza, el curriculum y la evaluación, Alicia Camilloni se hace cargo del Seminario Planes de Estudio y es, durante catorce cohortes que nos ha permitido explorar críticamente el campo de la teoría curricular para poder repensar flexiblemente las profesiones, los planes de estudio y los sentidos de innovar en ese campo. Grupos de docentes heterogéneos han tenido la posibilidad de problematizar estas cuestiones a lo largo del tiempo en nuestra universidad.

Muchos viajes a Mar del Plata hicieron que nos acompañara para, dictar conferencias meticulosamente preparadas en las distintas ediciones de las Jornadas sobre la Formación del Profesorado. Esperábamos cada dos años su realización y cada vez que consultábamos a Alicia su respuesta era: “*Ya lo tengo agendado. ¿De qué quieren que hable?*” Formación docente, comunidades de práctica, didáctica y curriculum fueron algunos de sus temas. De la misma manera, en otra oportunidad el tema fue la evaluación de los aprendizajes y esta vez, los profesores y profesoras del Colegio Illia los que tuvieron la posibilidad de escucharla. Pensadora intrusa, investigadora sagaz, conferencista inigualable: cada conferen-

cia es un estado del arte con relación al tema y da cuenta de potentes búsquedas intelectuales, docente extraordinaria, En el último congreso que organizamos en el mes de octubre de 2015 en Mar del Plata, su avión no voló. Propuso entonces, en el mismo momento viajar desde Buenos Aires a Santa Rosa y desde allí a Mar del Plata para cumplir su compromiso de la conferencia prometida. No fue a las 11,00 horas. Fue a las 18,00 luego de un viaje que la hospedó en tres aeropuertos.

Otro de sus aportes estuvo asociado al asesoramiento que brindó para llevar adelante procesos de reforma curricular (Departamento de Ciencia de la Información⁵) y en la conformación del nuevo Plan de la Carrera de Ciencias de la Educación cerrada en la última dictadura militar. El dictado de cursos de formación y capacitación⁶. Imposible no recordar el de 2017: *Epistemología de la Didáctica*⁷, en el que durante una semana distintas cátedras de universidades nacionales se reunieron en Mar del Plata, en la I Fábrica de Ideas –CIMED- para el desarrollo de este curso.

Su acompañamiento ha sido constante en todas las acciones que hemos emprendido para fortalecer el campo de las Ciencias de la Educación en nuestra universidad: la creación de grupos de investigación, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, la Revista de Educación. Ha formado parte de comisiones evaluadoras de tesis, concursos y proyectos de investigación.

Podemos acercarnos a su producción escrita a través de textos y de

artículos. Muchos de ellos publicados en la Revista de Educación de nuestra Facultad. En el n° 1 de la Revista se publica *La Didáctica de las Ciencias Sociales ¿áreas o disciplinas?* En el que se plantea la búsqueda de una respuesta a un interrogante importante en el diseño curricular de las ciencias sociales desde variedad de terrenos epistemológicos, didácticos y pedagógicos. Apuesta por la profundización de diseños creativos que respondan a los principios de una didáctica rigurosa en la que la didáctica de las ciencias sociales se articule con las de otras disciplinas. En *La formación docente como política pública* (n° 3), desarrolla aspectos relacionados al campo de las políticas públicas en relación a la formación docente. El análisis de la cuestión revela que existe heterogeneidad teórica y controversias no resueltas que se manifiestan en la diversidad de respuestas políticas y académicas así como dificultades que se hallan en su implantación.

La Entrevista *La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas* realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto y publicada en el n° 6 discurre conceptualmente sobre el complejo vínculo entre la Didáctica y las Didácticas Específicas. Este es un aporte muy importante sobre una relación muy discutida y abordada en el campo pero que, desde Alicia Camilloni se potencia. El n° 7 de la Revista de Educación contiene el artículo *Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico*. La autora trabaja con las metáforas más poderosas ligadas con el

modo geométrico, analiza su influencia en la construcción de modelos para la interpretación pedagógica y didáctica de las acciones de enseñanza y, consecuentemente, de la profesión docente.

Finalmente, el nº 4 de la Revista Entramados –Educación y Sociedad publica el artículo *La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores* en el que presta atención a los estudios sobre los procesos metacognitivos con el propósito de conocer cuáles son los procesos de toma de decisiones de los profesores en lo que se refiere a la teoría y las prácticas de enseñanza de conocimientos y habilidades metacognitivas a sus estudiantes. Por último, este número 14.2 de la Revista de Educación se estructura como un especial en su Homenaje. Allí confluyen especialistas de diferentes universidades que recuperan los aportes de Alicia Camilloni al campo de la Educación en general y de la Didáctica en particular.

Una consistente producción académica en el campo de la Didáctica y una coherencia ético-política a lo largo del tiempo, acompañada de una amplia formación de recursos humanos, participación en foros de debate y discusión, gestión de la educación superior en organismos e instituciones nacionales e internacionales dan cuenta de una trama experiencial manifestada en un oficio de la docencia y la investigación basada en un tejido que pone en juego el interés genuino por el que aprende y el que enseña, el dominio erudito del campo de la educación y la vocación por compartirlo.

Estas acciones han sido puestas de manifiesto por Alicia Camilloni a lo largo de su contacto con nuestra universidad. Es por ello que, el H. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata por unanimidad y a través de la Ordenanza de Consejo Superior 2690/17 y a propuesta del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, la distingue con el título de Doctora Honoris Causa por sus aportes al campo de la Educación y su producción científica sobresaliente.

Un comentario de Alicia Camilloni sobre el “lirismo” en una intervención denominada *Sobre la pasión y los profesores apasionados: manifestaciones de misterios y sentidos de lo ancho y ajeno del conocimiento* en el marco de las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado⁸ en el mes de setiembre de 2013, puso en tensión el eje trabajado a partir de la dimensión biográfico-narrativa de un profesor memorable de la Facultad de Arquitectura. Las dimensiones afectivo-emocionales nos llevaron a redefinir el vínculo entre la enseñanza y la pasión desde una triple vinculación: pasión por la disciplina; pasión por la enseñanza y pasión por los estudiantes. Asumiendo este comentario, hemos procurado en la producción del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) sostener y potenciar un abordaje crítico de la didáctica en el que se recuperen las condiciones y tradiciones crítico-culturales que sostienen un campo de investigación que equilibre pensamiento/emoción – razón/

pasión ya que según las dos definiciones planteadas por Alicia Camilloni,

“la Didáctica es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos modelos de adopción, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional” (Camilloni, 2010:22).

“Diría que entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje se ha establecido un maridaje altamente significativo. Las teorías de la enseñanza no pueden permanecer al margen de estos procesos de vinculación que, añadiendo mayor complejidad aún a la labor docente, al ampliar los horizontes de la formación de los estudiantes y sus maestros procuran instituir con un nuevo alcance el sentido de la existencia humana” (Camilloni, 2018).

En esta línea, un lirismo sólido, sobre la base de investigación profunda, aporta las tramas y vinculaciones necesarias para mixturar razón y pasión; emoción y reflexividad con el objetivo de poner

la afectación sensible en el centro de la escena. En este punto, la Didáctica cultural-crítica, territorial, afectada y afectante y experiencial otorga sentido a discursos y prácticas humanas y humanizantes. Mantener ese equilibrio es clave en contextos de producción académica, con el fin de no reproducir el conocimiento desde una perspectiva clásica-tradicional sino de apostar por rupturizar esas dinámicas en clave ética, estética y política.

III – Aprendizajes mutuos, el as en la manga

En una de sus visitas a Mar del Plata recordamos que, una mañana, observamos unos jubilados sentados en los bancos de alguna esquina del barrio del puerto. En esa circunstancia, Alicia reflexionaba en voz alta acerca de la conexión entre la escuela, el estudio y las formas de envejecer, de cómo la adquisición de hábitos asociados a la necesidad de estudiar habilitan una necesidad vital de aprender; no como un Funes, el memorioso sino como un ser que necesita ejercitar tanto la memoria como la curiosidad, que al leer y estudiar proyecta respetuosamente y cariñosamente su futuro, su vejez. En esa conversación incluimos a la premio nobel de medicina, Rita Levi Montalcini quien había recibido la distinción en 1986 por el descubrimiento e identificación de la proteína NFG (Nerve Growth Factor) que estimula el crecimiento de las fibras nerviosas. Levi, acababa de publicar en el año anterior (1998) su libro “El as

en la manga”. Entonces ese texto cobró significado y sigue resonando hoy en conexión con Alicia Camilloni, quien cada vez que nos enseña despliega otro as para nosotros.

De la mano de Alicia Camilloni y Edith Litwin, durante seminarios impartidos en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNMDP, comenzamos a integrar los aportes y desafíos intelectuales de Dewey, Bruner y Jackson que se rearticulaban y resultaron insumos centrales para nuestra construcción de proyectos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, desde el valor de la experiencia, la inclusión de la psicología cultural y la vida en las aulas. Esos teóricos fueron acompañando nuestras lecturas desde finales de la década del 90 hasta el último seminario impartido en nuestra Facultad en 2017, en el que Alicia indagó algunos caminos por los que se dirime la Epistemología de la Didáctica.

En esta línea, a partir de las preocupaciones de la Didáctica crítica, el triángulo pedagógico (estudiante-docente-contenido) se redimensiona al enfatizar la relación didáctica en la conexión entre el docente y el estudio, entendiéndolo como la relación entre estudiante y contenido. La relación didáctica provoca aprendizajes y por tanto, el profesor incide en el estudio, los procesos de enseñar y aprender se conectan a través del “estudiar” y ese es el lugar de la Didáctica. Desde esta atención volvemos sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales y, si bien la “Didáctica no es un árbol” (Camilloni, 2013), las referencias son necesarias, atendiendo a las reivindi-

caciones de las didácticas específicas como ciencias autónomas. En ellas, el eje es el estatuto epistemológico del saber escolar y esto significa atender a las relaciones con el “saber sabio” (práctica social de referencia) en el proceso de manipulación de los contenidos que se deciden serán enseñados en la escuela. En esa conexión entre Didáctica General y Didácticas Disciplinarias se reordenan y generan, series de “conceptos nómades” que constituyen su armadura conceptual, dando cuerpo a las dimensiones epistemológicas, psicológicas y praxeológicas propias del saber didáctico disciplinar que delimitan el campo disciplinar a enseñar (Camilloni, 2017b). Esos conceptos generados por las didácticas de las disciplinas, son ordenados por Camilloni en las tres dimensiones señaladas. En la dimensión epistemológica que delimita el campo disciplinar a enseñar, nos remite a los conceptos de “transposición didáctica”, “campos conceptuales”, “niveles de formulación”, “prácticas sociales de referencia” y “trama conceptual”. En la dimensión psicológica, alimentada por la psicología genética, constructivista y la psicología cognitiva, nos remiten a “concepciones de los alumnos”, “estrategias de aprendizaje”, “estructura cognitiva preexistente”, “representaciones”, “conflictos cognitivos”, “obstáculos epistemológicos”, “papel del error” y “resolución de problemas”. En la tercera dimensión, la praxeológica se plantea cómo se van a organizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, allí los conceptos emergentes son “construcción de ciclos y secuencias pedagógicas”,

“definición de objetivos”, “organización de la evaluación”, “puesta en práctica de estrategias adaptadas a la clases”, “contrato didáctico”, “estilos didácticos”, “devolución”, “modelos didácticos”.

Revisitar los aportes de Alicia Camilloni significa sorprendernos por la constancia de su búsqueda, sus descubrimientos, sus inquietudes por señalar los aportes de didactas que desde las distintas partes del mundo, renuevan problemas o visiones que enriquecen los modelos didácticos contemporáneos (Klafki, Kansanen, Meri, Uljens) cada vez más preocupados por el aprendizaje y en búsqueda de equilibrio entre la dirección del profesor y la libertad del alumno.

Es desde este entramado y desde las Ciencias Sociales, que volvemos a releer el texto que escribió en colaboración con Marcelo Levinas “Pensar, descubrir y aprender: propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales” (2007). Recordamos sus comentarios en el Panel sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales que presentamos en el marco de las Jornadas de Formación del Profesorado en 2015, sus textos publicados en la Revista Educación, sus clases en las que puntualizó la situación de las didácticas disciplinares. En una suerte de constante, observamos invitaciones sostenidas que, en el transcurrir de veinte años siguen llamando a la curiosidad por el aprendizaje, tanto de quienes enseñamos como de quienes aprendemos.

En primer lugar, la preocupación por la enseñanza de conceptos constitutivos

del lenguaje de las Ciencias Sociales que aunque pueden ser de uso cotidiano, son de alta complejidad para los estudiantes, en los que se deberá “reemplazar el significado confuso o erróneo que se otorga, por otro más riguroso, preciso, correcto” (Camilloni & Levinas, 2007:11). En segundo lugar, las necesarias conexiones entre los contenidos que se enseñan y las experiencias “reales, previas y presentes de las mismos estudiantes. El aprendizaje de las Ciencias Sociales debe permitirles comprender y explicar mejor los procesos y las situaciones que viven y ampliar, además su horizontes para comprender y explicar los procesos y las situaciones que han vivido los otros hombres en el transcurso de la historia y los que viven y han de vivir los otros grupos sociales en todo el planeta” (Camilloni & Levinas, 2007:12). En tercer lugar, recuperamos la atención prestada a los propios modos de indagación de las disciplinas sociales para invitar al estudiante “a la aventura de la investigación [...] vivenciando que el conocimiento se construye, y no sólo se recibe de otros. Únicamente así, podrá comprender la diversidad de versiones, criterios e interpretaciones que pueden darse a un mismo fenómeno, y adquirir predisposición y capacidad de juzgar y elegir” (Camilloni & Levinas, 2007:12). En cuarto lugar, la atención a los componentes afectivos que “influyen en la construcción y se integran en las estructuras cognoscitivas, por lo que contribuyen, entre otros factores, a darles mayor permanencia o a acelerar posteriormente su extinción”. En quinto lugar, la enseñanza por situaciones pro-

blemáticas que involucran al estudiante en una situación enigmática, que provoca inferencias, identificación de intereses en conflicto, alejadas de la esquematización, la abstracción y la falta de fundamentación teórica. En sexto lugar la necesaria conexión entre el encuadre didáctico de los recursos y los aspectos conceptuales que implican el estudio de las Ciencias Sociales. Forma y contenido se fusionan en el diseño de actividades propuestas por Camilloni & Levinas (2007: 19 y ss) y que nos remiten a:

- estructurar tareas que vayan más allá de la habilidad de los estudiantes
- crear puntos focales, con comienzo y finales claros
- plantear preguntas alrededor de situaciones y de hechos enigmáticos
- estimular a los estudiantes para ir más allá de lo obvio
- plantear problemas con muchas soluciones posibles y aceptables. Estimular la producción de soluciones alternativas
- disponer revisiones periódicas de lo realizado
- promover la autoevaluación y evaluación cooperativa de los resultados
- utilizar variedad de recursos didácticos
- promover la práctica de la transferencia de lo aprendido
- acentuar la importancia del manejo de la información, su organización y jerarquización
- orientar el manejo de fuentes varia-

das de información

- estructurar cooperativamente con los estudiantes los objetivos de aprendizaje.

Los aportes de Alicia han dado lugar a definir temas de tesis de investigación, dialogan con las propias preocupaciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales vinculadas al estudio del pasado en conexión con el presente y el futuro, como generadoras de la habilidad de juzgar y elegir, que posibilite a los estudiantes la constitución individual, la educación de la voluntad y la autorreflexión. Estos aportes han sido sostenidos por la constante indagación de quien es una referente necesario para quienes nos preocupamos por la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Podemos aseverar que, esas dimensiones epistemológicas, psicológicas y praxeológicas de las que hemos dado cuenta y que, hacen a la particular manera de problematizar el campo de la Didáctica, se entrelazan en sus clases y producciones. Estas incitan al metaprendizaje y resaltan el compromiso de los docentes por enseñar lo verdadero (epistemología), lo hermoso (estética) y los valores (ética). Desde esta perspectiva, la didáctica crítica del campo de las Ciencias Sociales pone foco en las preguntas acerca de sociedades abiertas y democráticas, revitalizando su pertenencia en el curriculum escolar como constructoras de sujetos políticos, educados en la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad. Pero ante y sobre todo, es la recuperación y

ampliación de canales que lleven a la curiosidad.

Para cerrar este artículo, que recorre aprendizajes múltiples y ases en la manga a lo largo de nuestro contacto académico y afectivo, queremos recuperar una cita utilizada por la propia Alicia en la Conferencia *Ensayo sobre la curiosidad* que despertó la escritura de este artículo. Allí, cita una Entrevista a Michel Foucault realizada por Cristian Delacampagne en 1980 para *Le Monde* donde el primero se refiere a la curiosidad:

“La curiosidad es un vicio que ha sido estigmatizado [...] Sin embargo, la palabra me gusta; me sugiere totalmente otra cosa: evoca el “cuidado”; evoca la atención que se toma con aquello que existe y que podría existir; un sentido agudizado de lo real pero que no se inmoviliza jamás ante ello; una prontitud a encontrar extraño y singular lo que nos rodea; un cierto empeño en deshacerse de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas; un entusiasmo en captar lo que está sucediendo y lo que está pasando; una desenvoltura al respecto de las jerarquías tradicionales

entre lo importante y lo esencial.

Sueño con una nueva era de la curiosidad. Tenemos los medios técnicos; el deseo está ahí; las cosas a saber son infinitas; las personas que pueden emplearse en ese trabajo existen. ¿De qué se sufre? De demasiado poco: de canales estrechos, reducidos, casi monopolísticos, insuficientes. No hay que adoptar una actitud proteccionista, para impedir a la “malvada” información invadir y ahogar la “buena”. Más bien es necesario multiplicar los caminos y las posibilidades de idas y venidas” (Entrevista a Michel Foucault realizada por Cristian Delacampagne en 1980 para *Le Monde* y citada por Alicia Camilloni en su conferencia “Ensayo sobre la curiosidad” (Camilloni, 2014b).

La curiosidad foucaultiana habla de la condición del cuidado, la atención, el movimiento, la extrañeza, la singularidad, el empeño y la captación. Elogiar la curiosidad, a propósito de Alicia Camilloni implica la multiplicación de caminos posibles, como si fuera un eterno viaje.

Notas

1 Docente e Investigadora del Departamento de Historia. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) en el marco del CEHIS-CIMED. E-Mail: bazansa@gmail.com

2 Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Independiente de CONICET. Es director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en el marco del CIMED. E-Mail: luisporta510@gmail.com

3 Forma parte de un grupo de entrevistas biográfico-narrativas a siete profesoras consolidadas del campo de la Didáctica en Argentina, en el marco del Posdoctorado realizado por Luis Porta en la Universidad Nacional de Rosario durante los años 2016/17 y denominado: *Pasiones, emociones y afectos en la enseñanza universitaria. Un estudio interpretativo en profesoras de Didáctica de universidades públicas de Argentina*. La entrevista se realizó en la ciudad de General Pico, La Pampa en el mes de agosto de 2016.

4 La Conferencia está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QBeDsiucT4Y>

5 Desde la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades en el año 2009 fue la asesora para la reforma curricular de los Planes de Estudio del Departamento de Ciencia de la Información, el inicio de las discusiones para la reforma curricular en el Departamento de Geografía y el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, finalmente aprobado por el H. Consejo Superior y el Ministerio de Educación a la espera de su puesta en marcha. Esta es una reivindicación histórica de nuestra facultad ya que es una carrera cerrada durante la dictadura militar.

6 Cursos de formación en el marco de la capacitación docente en diferentes unidades académicas de nuestra universidad. En uno de esos viajes a Mar del Plata, Alicia sufre un grave accidente. El micro en el que viajaba volcó en la Ruta 2 cuando regresaba a Capital Federal. Este accidente la tuvo en proceso de recuperación durante largo tiempo.

7 Durante la realización en Capital Federal en el año 2016 del Primer Coloquio A 30 años de la investigación educativa en Argentina en el que Alicia Camilloni participaba junto a otras especialistas de la Mesa sobre la Investigación Didáctica, acordamos en ese momento junto a Mariana Maggio (UBA) la realización del *Seminario Epistemología de la Didáctica* en el que confluiremos investigadores y docentes del campo de diferentes Universidades Nacionales bajo la organización de la UNMDP. Es así que, en marzo de 2017 se realiza la *Fábrica de Ideas* del CIMED en la que la actividad central, durante una semana fue el dictado del seminario y otras actividades paralelas al que asistieron más de sesenta especialistas de todo el país.

8 Intervención en el marco del Panel: *Narración, Biografía e Investigación: miradas convergentes*, compartido con Daniel Suárez, Carina Kaplan, María Teresa Alcalá y Luis Porta.

Referencias

AUGÉ, M (2009) Elogio de la bicicleta. Barcelona: Gedisa.

BADIOU, A (2012) Elogio del amor. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A (2010a) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A (2010b) La didáctica de las Ciencias Sociales ¿área o disciplina, en Revista de Educación N° 1. Universidad Nacional de Mar del Plata. Pp 55-76.

CAMILLONI, A (2011) La formación docente como política pública: consideraciones y debates, en Revista de Educación N° 3. Universidad Nacional de Mar del Plata. Pp 11-27.

CAMILLONI, A (2013) La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. Entrevista realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto, en Revista de Educación N° 6. Universidad Nacional de Mar del Plata. Pp 13-34.

CAMILLONI, A (2014a) Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico, en Revista de Educación N° 7. Universidad Nacional de Mar del Plata. Pp 17-32.

CAMILLONI, A (2014b) Ensayo sobre la curiosidad. Conferencia dictada en el IAA-FADU-UBA. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QBeDsiucT4Y> Fecha de consulta: 1 de agosto de 2018.

CAMILLONI, A (2017a) La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores, en Revista Entramados – Educación y Sociedad N° 4. Universidad Nacional de Mar del Plata. Pp 17-32.

CAMILLONI, A (2017b) Epistemología de la Didáctica. Seminario dictado en el marco de la I Fábrica de Ideas. CIMED-Mar del Plata. 6 al 9 de marzo de 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jXkKertTFx0>. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2018.

CAMILLONI, A y LEVINAS, M (2007) Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Aique.

CAMILLONI, A (2018) Enseñar didáctica. Un maridaje altamente significativo entre imaginación y conocimiento afectividad y aprendizaje. Entrevista realizada por Luis Porta, en: Revista de Educación. UNMDP. Año 9 – N° 14.2.

CAMPS, V (2016) Elogio de la duda. Barcelona: Arpa.

COCCIA, E (2017) La vida de las plantas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LE BRETON, D (2000) Elogio del caminar. Barcelona: Siruela.

LEVI-MOLTANCINI, R (1998) El as en la manga. Los dones reservados a la vejez. Barcelona: Crítica.

PEREC, G (2013) Lo infraordinario. Buenos Aires: Eterna cadencia.

PORTA, L (2013) Sobre la pasión y los profesores apasionados: manifestaciones de misterios y sentidos de lo ancho y ajeno del conocimiento. Conferencia en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, setiembre de 2013.

STEINER, G y LADJALI, C (2016) Elogio de la transmisión. Barcelona: Siruela.

TANIZAKI, J (2018) Elogio de la sombra. Barcelona: Siruela.

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de noviembre de 2018.