

La configuración del campo de la Didáctica. Primeros tramos de un recorrido por la comunidad académica en argentina

The configuration of the field of Teaching Approaches. The first instalments of a trajectory of the academic community in Argentina

Celia Salit*

Resumen

Desde el lugar de directora del proyecto de investigación bianual (2014-2015) “La enseñanza de la enseñanza. Categorías didácticas y prácticas de formación”, asumo la responsabilidad de escribir la presente ponencia para dar cuenta de los primeros recorridos realizados por el equipo¹. Las ideas aquí expuestas surgen de la lectura, análisis e intercambio grupal; la particular manera de articularlas, sistematizarlas y comunicarlas son de mi absoluta responsabilidad. Básicamente se comparten primeros tramos del trabajo investigativo durante los cuales, a partir de definir el corpus, nos propusimos una relectura de textos y autoras que consideramos referentes claves en la comunidad académica de Argentina a los fines de indagar en torno a categorías claves en didáctica, su origen y desarrollo.

From my position as director of the biannual research project (2014-2015) “Teaching teaching. Categories of teaching approach and educative practices,” I assume the responsibility of writing this paper in order to talk about the initial trajectory carried out by the team. The ideas shown herein come from reading, analyses and group exchange; the way in particular of articulating, systematizing and communicating them are my full responsibility. Basically, the first parts of the research project are shared and when defining the corpus, we proposed a rereading of the texts and

* Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Artes. CE: celiasalit@yahoo.com.ar

¹ El equipo está conformado por la Dra. Gloria Edelstein, la Especialista Gabriela Domján, la Mgster Patricia Gabbarini, la Dra. Luciana Fernández Sívori, las Lic. Claudia Baca y Eliana Barberis y las profesoras Carolina Borgatello y Carola Perea.

authors whom we consider to be key references in the academic community of Argentina with the purpose of investigating on key categories of teaching approaches, their origin and development.

Una contextualización necesaria

*... contemporáneo no es sólo quien,
percibiendo la sombra del presente,
aprehende su luz invencible; es también
quien, dividiendo e interpolando el tiempo,
está en condiciones de transformarlo y ponerlo
en relación con los otros tiempos, leer en él de
manera inédita la historia...*
Agamben (2008)

En el marco del proyecto: La enseñanza de la enseñanza. Categorías didácticas y prácticas de formación, inserto en el Programa “Enseñanzas y Campos de conocimiento: Líneas de Investigación y Producción Didáctica”, partimos de reconocer la necesidad de ampliar el sistema categorial de la Didáctica, y dar lugar a referencias teóricas que perfilen nuevas vías de anclaje para investigaciones vinculadas a esta disciplina.

Desde este plano de interpelación, surgieron entre otros los siguientes interrogantes de orden epistemológico: ¿Qué categorías de la “agenda clásica”² persisten en el tiempo?

¿Qué nuevos modos de significarlas surgen en el proceso de configuración socio histórica de la Didáctica? ¿Qué categorías se incorporan en las últimas décadas? ¿Cuál es su relación con referentes y referencias del campo de las ciencias sociales y humanas, particularmente del propio campo pedagógico? ¿Qué entrecruzamientos se producen en estos procesos entre Didáctica General y Didácticas Específicas?

Al plantearnos este tema y frente a la necesidad de definir el recorte, reconocemos como antecedentes los desarrollos relativos a la Didáctica en nuestro

² Expresión acuñada por Edith Litwin (1997), hoy de uso generalizado en la Didáctica.

país, entre ellos los elaborados en años que anteceden a la dictadura cívico militar. En otro trabajo de nuestra autoría³, reconocemos que en la década del 70 del siglo XX, un grupo significativo de docentes en la UNC., comienzan a plantearse posturas críticas al interior del campo pedagógico. Forman parte de sus preocupaciones cuestiones tales como: la identidad de la disciplina y sus relaciones con los saberes docentes; las derivaciones a partir del análisis de variables socio-históricas y psicológicas; el método en la enseñanza; la comunicación en el aula, por aludir a temáticas emblemáticas que se indagan.

Centralmente, las postulaciones, procuran tomar distancia de la visión instrumental por entonces hegemónica. En esa línea, Barco advierte acerca de la *falsa neutralidad* de la técnica y denuncia las pretensiones de una *didáctica descarnada de connotaciones ideológicas, de no compromiso o incontaminación*. Al respecto Edelstein y Rodríguez, consideran que no puede entenderse como una disciplina de puro orden técnico, sino que *implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito*; lo que supone una interrelación entre indagación teórica y práctica educativa. Así, las propuestas elaboradas desde la misma responden a un sistema de ideas definido (Edelstein y Rodríguez, 1974).

En esa dirección, Barco (1974) afirma que no se trata de cambiar una seguridad técnica por otra, sino que es necesario partir de un análisis crítico y que: *la denuncia, la crítica deben ir seguidas de una propuesta para que adquieran sentido*. A partir de allí asienta como premisa que se trata de *poner en práctica en las aulas* (en consonancia con cierto espíritu de época) una didáctica “contestataria, denunciante, concientizadora”, una *antididáctica* respecto de la anterior; le imprime así un sentido también político.

Aportes todos que nos signaron al provocar un giro en la manera de concebir la didáctica de allí en adelante para toda una comunidad académica. Desarrollos que, a pesar de verse interrumpidos durante la dictadura cívico-militar, operaron de basamento para futuros desarrollos investigativos.

³ “Enseñar didáctica. Sentidos construidos desde una propuesta situada”. Ponencia Concurso cargo Prof. Titular Cátedra “Didáctica General.” Salit, Celia FA. UNC. 2011.

A mediados de los 80 del Siglo XX, en el marco de la normalización de las universidades en Argentina la reincorporación a la FFYH de profesores cesanteados en los 70, posibilita que, en diálogo con un grupo de cordobeses exiliados en México, se recupere la producción teórica sobre temas didácticos cuya impronta, es reconocida en otros países del mundo.

Alrededor de la mitad de los 90 (Siglo XX), un grupo de didactas argentinas, desde otros modos de significar, construyen un amplio *corpus* de conocimientos, revisan y recrean categorías, reinstalan los debates que habían sido *confinados al olvido*⁴. Así nombres tales como Camillioni, Litwin, Souto, Davini, Barco y Edelstein, emergen como “didactas” que comparten una comunidad académica y cuyos aportes reconocemos valiosos en el campo.

Desde ese reconocimiento nos propusimos esbozar cursos de indagación que permitieran, en un primer momento, identificar, analizar y sistematizar producciones específicas de Didáctica General desde estas autoras que, en nuestro país, constituyen referentes claves en el tema. Interesa luego, relevar y reconocer modos en que se conceptualizan las categorías asociadas desarrolladas desde diferentes agendas y/o comunidades académicas con la intención de dilucidar avances, vacancias y adscripciones teóricas o, dicho de otro modo, perspectivas, saberes y conocimientos.

Para ello, recuperamos el aporte de Granja Castro (2000) quien propone una línea de investigación⁵ al delimitar problemas y objetos de estudio orientados en diversas direcciones, de modo de explorar el conjunto de procesos implicados en la constitución del campo educativo, lo que significa rastrear la configuración socio-histórica y epistemológica de dicho campo.

En complementariedad, para pensar la Didáctica como un sistema conceptual desde el punto de vista de los discursos, nos valemos de algunas herramientas del *análisis del discurso*. Desde esta perspectiva, consideramos que la constitución del

⁴ Expresión utilizada por Gloria Edelstein al analizar la cuestión del método en la enseñanza.

⁵ Línea de investigación que el equipo abordó en proyecto anterior. Ver: Edelstein, G.; Salit, C.; Domján, G., Gabbarini, P. (2013) Capítulo 6: Debates en la contemporaneidad; en: Salit; Donda; Ortuzar, Edelstein (comp.) Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario. UNC FFYH: Córdoba (105-119).

campo se ha generado en función de formaciones discursivas que conforman un corpus de enunciados a través del cual circulan conocimientos, conceptos, saberes, debates; un sistema simbólico cuyo entorno aglutina una comunidad discursiva determinada.

En esta clave de análisis, a partir del reconocimiento de series que atraviesan clasificaciones y periodizaciones (Foucault 2002, 2004), podemos identificar ciertas producciones, que pueden considerarse lecturas de conceptualizaciones anteriores. Esas materializaciones producen desplazamientos y nuevas configuraciones en el campo. Así, entendemos los discursos como prácticas, cuyos referentes son otro tipo de prácticas, no discursivas.

Acerca del recorrido realizado: primeros hallazgos

En función de los propósitos señalados, al iniciar esta investigación, nos abocamos a la tarea de definir nuestro corpus de trabajo. En ese marco, el texto *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (1996), de uso en prácticas de formación y enseñanza, se configuró en texto potente para relevar y reconocer categorías didácticas y su conceptualización.

Desde el reencuentro con el texto, en la intención de esbozar herramientas para bucear en el mismo, formulamos, previo a su lectura, diversos interrogantes. Respecto del título, nos preguntamos: ¿Por qué se alude a Corrientes?; ¿Qué proximidades y distancias con otros términos tales como escuelas, perspectivas, enfoques, es posible reconocer?⁶ ¿Habría corrientes didácticas históricas o dicho de otro modo, previas a las contemporáneas?

¿Cómo significar lo contemporáneo? ¿Qué cuestiones se ponen en tensión al aludir a corrientes contemporáneas? ¿Cuáles son las que se identifican en el texto? ¿Se proponen nuevas? ¿Se clasifican?

Otras preguntas devienen de reconocer, en consonancia con los aportes de Bourdieu, la necesidad de atender a las condiciones sociales de producción y a la

⁶ Obviamos dado los alcances de esta ponencia precisiones respecto de las relaciones entre estos términos en juego.

conflictividad de los procesos y relaciones en juego en todo campo de conocimiento. En esa línea, el interés se centra en dilucidar con qué adscripciones teóricas del propio campo y/o de otras disciplinas de otros campos se asocian las corrientes identificadas; qué aportes de esos campos se recuperan al reconocerlas; a qué autores se alude; qué relaciones se establecen entre Didáctica, el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

A pesar de la amplia difusión del texto de referencia, en consonancia con la línea de investigación ya explicitada, exponemos una breve contextualización del mismo.

En relación con ello interesa referir inicialmente a los dos primeros apartados: presentación y prólogo. Respecto del primero, a su vez, destacar dos cuestiones: por una parte que tal como las autoras lo plantean, el libro reúne artículos que se derivan de la participación de las mismas en carácter de docentes en el Seminario que se dictara en la “Maestría en Didáctica” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, –carrera de postgrado que en sí misma se configura como hito en relación a la construcción disciplinar- titulado, casi de manera homónima al libro, “Corrientes contemporáneas de la didáctica”. Giro en el título entre una y otra instancia que tal vez no responda sólo a una decisión editorial, sino que el pasaje de “corrientes contemporáneas de la didáctica” a “corrientes didácticas contemporáneas”, podría estar dando cuenta de cierta consolidación disciplinar. Por la otra, el reconocimiento de que la didáctica se genera *en el entrecruzamiento de miradas y dimensiones de análisis* y de la publicación como un *espacio privilegiado de escritura* para seguir dialogando entre y con escritoras, lectoras y lectores⁷. Diálogo *entre comunidades discursivas*, entre intervención e investigación, que entendemos vía fértil para la construcción de conocimientos en el campo de la Didáctica y por ello envite que nos convoca.

Una segunda cuestión, no menor, se vincula con la invitación para prologar el texto, a María Saleme a quien coinciden en reconocer como maestra en “el campo de la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza”, referencia que anticipa una definición clave -que será luego desarrollada en algunos de los capítulos- respecto del

⁷ Se anuncia finalmente la intención de una segunda publicación conjunta que, más allá de ciertas producciones compartidas entre algunas de las autoras, no logra concretarse.

objeto de estudio de la Didáctica. Allí, María desarrolla una serie de ideas que interesa destacar. Por una parte, el reconocimiento de la presencia en el campo, de *supuestos y teorías transferidas con mayor o menor rigurosidad al ámbito didáctico*, que son miradas en profundidad en distintos capítulos. Por la otra, la referencia a la *fragmentación del saber didáctico y la acción correspondiente*.

Asimismo, la alusión a conceptos que en su perspectiva, *por décadas no soportaron ninguna indagación sobre su origen, sentido o función en el quehacer didáctico* entre los que nombra: realidad, certeza, norma, métodos, aprendizaje, enseñanza, *sobre todo enseñanza*, afirma. Seguidamente se pregunta qué sucede con la Didáctica que necesita rever continuamente la validez de los conceptos sustentadores y sus instrumentos de análisis desde su propio campo y objeto. Para concluir que, sólo luego de profundizar analíticamente el propio contenido es posible abrirse a la labor interdisciplinaria y el apoyo de otras disciplinas. Aborda brevemente dos conceptos que considera enmarcan el campo: “necesidad” en vínculo con el pasaje a “probabilidad”; orden en relación dinámica con la lógica del desorden “cuya dinámica no lineal” permite correrse de explicaciones sostenidas en la idea de armonía preestablecida para habilitar la comprensión de lo imprevisible, lo inédito, lo posible y desde allí *aceptar límites a la permanencia, la inalterabilidad de la norma al deber ser ajeno a los cambios sociales*.

Pistas, indicios, de ciertos giros en la manera de construir conocimiento teórico y de mirar las prácticas de la enseñanza.

Diálogos con el texto, las autoras y sus capítulos: una relectura desde el presente

Al revisitar el texto desde la posición de investigadores, es decir desde una intencionalidad diferente a su uso como referente para nuestras prácticas de enseñanza, reconocemos que se producen encuentros-desencuentros con algunas de las postulaciones que allí se exponen al tiempo que convoca a una re-lectura de supuestos y posicionamientos teóricos de relevancia en el contexto de producción de la década del 90, mediada por nuestra propia lente, nuestra contemporaneidad.

Acerca de los títulos...

Previo a una lectura minuciosa de los capítulos que conforman el texto⁸, desde un rápido recorrido por los títulos que cada autora asigna a su capítulo y en referencia a los términos en ellos incluidos en vinculación con el nombre del libro, advertimos que Camilloni apela como estrategia discursiva a la metáfora, al aludir a *herencias, deudas y legados*. A partir de allí se propone elaborar una introducción a lo que llama *corrientes actuales*, sin aclarar el alcance que asigna a la expresión. Por su parte, Barco, en línea con planteos que ya sostenía en sus producciones de los 70, identifica dos corrientes: una que nomina como “técnica” y la otra como “crítica”. En tanto, Litwin no alude al término y, en cambio, acuña el de “nueva agenda” concepto respecto del cual cabría preguntarse acerca de sus inscripciones teórico epistemológicas y su incidencia en la opción que asume la autora al adoptarlo.

La “clase escolar”, configuración histórica de los sistemas educativos modernos, hasta su tratamiento por parte de Souto en el texto de referencia, había sido escasamente tematizada en clave didáctica. Si bien la autora remite particularmente a lo que da en llamar la *didáctica de lo grupal*, se re-instala una categoría que desde Becker Soares⁹ en adelante, formó parte de las polémicas, definiciones y redefiniciones acerca del objeto de la Didáctica en el proceso de configuración disciplinar.¹⁰ Debate en el que se involucran las autoras de este texto quienes, como ya señaláramos, al definir las prácticas de la enseñanza como su *metier* asumen claramente desde el punto de vista epistemológico, una posición al respecto. Clase y aula, se configurarán a partir de aquí como parte de la nueva agenda y será estudiada por diversos autores, entre ellos, Edelstein, Caruso, Dussel.

⁸ Ellos son: 1. Camilloni, A. “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica”. 2. Davini, M C, “Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. 3. Edelstein G, “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. 4. Litwin, E, “El campo de la didáctica: en busca de una nueva agenda”. 5. Souto, M, “La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal”. 6. Barco, S “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica.”

⁹ En: Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. UF. Mina Gerais, Brasil. <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=magda%20becker%20soares>

¹⁰ Nos referimos a las definiciones y redefiniciones en torno al objeto de estudio de la didáctica. En particular al pasaje de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como su objeto, pasando por la clase escolar y desde allí a las prácticas de la enseñanza.

El título del capítulo de Edelstein muestra -al igual que en el de Barco- cierta permanencia de algunas preocupaciones de vieja data que la autora aborda nuevamente luego de dos décadas durante las cuales, producto de los avatares políticos y de los efectos al interior del campo fueron, solapadas, silenciadas. En este capítulo, -pero estimamos no es la única- *confinada al olvido*, la cuestión del método. Al mismo tiempo, Edelstein admite la presencia del debate al interior del campo. Uno de ellos podría reconocerse en el capítulo de Davini. en tanto intento de abordar las conflictivas relaciones y -las diferentes posiciones que se asumen- entre didáctica general y didácticas específicas.

Como cierre de este apartado, cabe explicitar que cuando aludimos a “autoras” en línea con Foucault (2004) no lo hacemos desde la consideración del individuo que habla sino en tanto

[...] principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia, sin que esto impida que haya existido un autor real, ese hombre que hace irrupción en medio de todas las palabras usadas, proyectando en ellas su genio o su desorden. (Foucault, 2004, p. 31.)

Al interior de los capítulos

En el marco de esta ponencia, priorizamos en consonancia con el avance logrado en la indagación analizamos, los capítulos de Camilloni y Litwin.¹¹

Camilloni parte de reconocer, la pluralidad de teorías que –como en todas las ciencias sociales– es constitutiva de la disciplina. Asimismo, que el análisis de las principales corrientes permite identificar las problemáticas que cada una intenta abordar pero que, para la comprensión de éstas, hay que referir a los peculiares modos en que se configuran dado que de ellas se derivan no sólo su contenido sustantivo sino también la vinculación entre las mismas y la conformación disciplinar de la didáctica. Algunas, afirma, están altamente estructuradas y por ello son fácilmente reconocibles

¹¹ El resto de los capítulos será objeto de tratamiento de otras producciones por parte del equipo.

y coincide con Moscovici y Hewstone (1986) quienes consideran que las teorías están “personificadas”, en tanto cuando los conocimientos científicos se transforman en conocimiento popular, se identifican con un autor de cierto renombre; por lo que se ocupará de corrientes y autores. En este caso, varios de esos nombres que se asocian con teorías esquematizadas en forma de un pequeño conjunto de enunciados categóricos, no pertenecen originariamente a la disciplina. A partir de allí realiza un recorrido por lo que caracteriza como *deudas* ya que estima que hablar de los legados es aún materia de discusión. Respecto de las deudas habría una “imposible de saldar” con la psicología ya que considera que la didáctica comienza a convertirse en científica en el momento en que se apoya en la Psicología y ésta se *hace científica*. Esto es, hereda enfoques, teorías o programas de investigación de ella por lo cual referir a corrientes actuales remite tanto al conductismo como al cognitivismo. Asimismo, estaría, según Camillioni, en deuda con la “Ingeniería didáctica”, proveniente de la enseñanza de las Matemáticas e influenciada por las discusiones internas de ese campo. De modo que las divergencias entre teorías científicas en una disciplina producen una impronta y, a su vez, generan nuevas corrientes que desde determinada didáctica especial suele ocupar el campo de la general y desde allí extenderse a otras didácticas específicas.

Otras influencias que penetran el campo y definen la construcción de algunas de sus corrientes, provienen del movimiento de reconceptualización del curriculum, al que considera objeto de conocimiento central de la Didáctica. El reconocer que la conceptualización de los problemas curriculares carece de marco teórico amplio y que las grandes concepciones filosófico- políticas y sociológicas parecen encontrarse ausentes de la producción didáctica, condujo a introducir nuevas perspectivas en la teoría del diseño y desarrollo del curriculum tales como la fenomenología, el marxismo, el estructuralismo. Asimismo, es receptora de los enfoques epistemológicos que influyen en los métodos de investigación, así como de los trabajos que se originan en la Filosofía Analítica, que contribuyeron a despejar en el discurso didáctico los problemas planteados por el uso frecuente de lemas pedagógicos. Igualmente identifica aportes provenientes de diferentes corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política.

Complementariamente señala que, la crisis del Conductismo junto con las perspectivas que proponen desde otros enfoques disciplinarios la puesta en juego de procesos reflexivos acerca de lo que ocurre en la escuela, conduce a la adopción de una nueva demarcación asociada esta vez con el estudio de dos objetos complejos: curriculum y escuela. En ese terreno aparecen más tardíamente las nominaciones teoría de la enseñanza o filosofía de la enseñanza en producciones de la micro sociología, la antropología, la lingüística, es decir, por fuera de la propia disciplina.

Asimismo, Camilloni considera que como en todas las ciencias sociales la Didáctica se ocupa de algunos problemas antiguos o nuevos que son objeto propio y exclusivo de ella, utilizando herramientas y categorías de otros campos pero que en el desarrollo de la disciplina se viene realizando un trabajo sobre lo que denomina “temas-objetos” con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la misma. A modo de ejemplo de esta afirmación, identifica los estudios sobre el pensamiento del profesor y las teorías implícitas acerca de los alumnos, de las estrategias de enseñanza; diseños alternativos de programación, evaluación de los aprendizajes y de gestión institucional. Estudios en los que se atiende a la relación teoría-acción pedagógica; explicación-prescripción didáctica.

En un avance, reconoce la ruptura conceptual entre procesos de enseñanza y de aprendizaje que lleva a eliminar el lema pedagógico “enseñanza-aprendizaje”, como objeto de la Didáctica. Lema que se había convertido en un obstáculo para la comprensión, explicación y formulación de la normativa didáctica que a partir de ello, pasa a ser *teoría de la enseñanza*. En vínculo con estas consideraciones, advierte sobre el uso del término didáctica como adjetivo/ atributo de un cierto tipo de enseñanza. Desde su visión, la enseñanza es entendida como un trabajo de intervención social.

Seguidamente, ubica la Didáctica en el campo de las ciencias de la cognición y dice que para trabajar la buena enseñanza algunos proponen la creación de una nueva disciplina la “cognítica” entendiendo que cognición no es lo mismo que conocimiento, sino que se trata de un concepto más amplio que incluye conocimientos no conscientes.

Finalmente, la autora, considera la Didáctica como disciplina global, que implica

el dominio sistemático de conocimientos conformados por estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, métodos de investigación, sintaxis entre conceptos, modos de inferencias propios, también valores, actitudes, hábitos y *comunidades científicas*, y advierte cierta a-sincronía en la adopción, reemplazo, integración y yuxtaposición y, en consecuencia, la coexistencia de diferentes teorías.

En el capítulo escrito por Litwin, la autora plantea que durante varias décadas en el campo de la Didáctica se ha intentado dar respuestas a algunas preguntas, referidas a cuestiones técnicas e instrumentales (tales como de qué manera plantear una clase, cómo mejorar la enseñanza, cómo cambiar los programas) y que hasta la década del 80, *recibieron soluciones parciales, inmediatas, sin avanzar en reflexiones acerca de sus dimensiones políticas y pedagógicas*, por lo que no permitieron comprender qué era genuinamente la enseñanza. A partir de este reconocimiento se propone desarrollar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza, con la intención de posibilitar nuevas miradas al campo. Para ello aborda desde una mirada histórica, el análisis de algunos de los conceptos *que dieron cuenta de la teoría de la enseñanza hasta su revisión actual* y plantea una serie de consideraciones teóricas que podrían sustentar el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis.

En esa línea, leemos en el subtítulo “La agenda clásica de la Didáctica: un análisis crítico”, que la mayoría de los temas de análisis de la Didáctica se han referido a problemas estudiados desde otras disciplinas, especialmente la Psicología, con prioridad en el aprendizaje, lo cual provocó el abandono de aspectos pertenecientes a otros campos disciplinares, a la vez que redujo las aportaciones de la psicología sólo al aprendizaje del alumno.

A partir de este primer reconocimiento, la autora se pregunta acerca del ámbito de estudio del aprendizaje de los docentes, y en esa dirección, si no subyace la idea de que el proceso de enseñanza no requiere aprender. Esto conlleva la necesidad de analizar la persistencia de sostener el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje como un mismo proceso, isomorfía que deriva en solapamientos, diluciones respecto a la complejidad y especificidad de dos procesos diferentes, en virtud de lo cual la autora alerta acerca del reconocimiento de ciertos espacios comunes entre Psicología,

educación, Pedagogía y Didáctica, sin que se haya habido resuelto las discontinuidades e historias de campos disciplinares con procesos de construcción marcadamente diferenciados.

Entendemos se exponen aquí tres consideraciones iniciales que, si bien la autora no explicita, son coincidentes con las postulaciones de Camilloni, quien, tal como lo desarrolláramos en apartado anterior, también alude a las deudas de la didáctica con la psicología, así como cuando refiere a los lemas pedagógicos entre ellos, “el proceso enseñanza-aprendizaje”.

Desde la intención de realizar una reconstrucción histórica del campo, Litwin considera que en la década del '70, se consolidan algunas dimensiones de análisis de la Didáctica, tales como objetivos, contenidos, curriculum, actividades, evaluación, que junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, constituyen lo que da en llamar la “agenda clásica”¹². Agenda que ha sido revisada a partir de esa década, desde una perspectiva fundamentalmente crítica. Es, según la autora, en los '80 y los '90 que el campo de la Didáctica como teoría de la enseñanza, muestra desarrollos teóricos que muestran un importante cambio en sus constructos centrales lo cual condujo a revisiones profundas de las dimensiones clásicas mencionadas. Entre ellos, destaca las producciones de Apple, Carr, Kemmis, Popkewitz, Díaz Barriga, Gimeno Sacristán, quienes analizaron currículum oculto y nulo, el método imbricado en el contenido, las relaciones teoría-práctica en la construcción del conocimiento.

Litwin señala que el objetivo de estos autores no ha sido el reemplazo de unos constructos por otros ni la simple actualización de las categorías clásicas. El aporte de ellos deviene de las miradas críticas que realizan y sus planteos respecto de la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas y desde otros desarrollos de la Psicología.

Se podría inferir que es en diálogo con los autores mencionados, que Litwin se propone la construcción de la nueva agenda para avanzar en la reconceptualización del campo. Para ello, define la Didáctica como la teoría acerca de las prácticas de la

¹² Es interesante advertir que no incluye el “método” como una de ellas.

enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en las que se inscriben. Entiende éstas como una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación sociohistórica y presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones (Litwin, 1993). Así definidas, las prácticas de la enseñanza remiten a distinguir “buena enseñanza” y “enseñanza comprensiva”.

Al respecto, recupera aportes de Fenstermacher, en particular los calificativos “buena” y comprensiva. Con relación al primero de ellos, advierte que esta significación supone una recuperación para las prácticas de la enseñanza, de la ética y los valores inherentes a la condición humana, en tanto social.¹³

Respecto de la comprensión señala que, si bien es tema de la Psicología, ésta por sí sola, no puede indagar la compleja relación entre contenidos disciplinares, currículos escolares y enseñanza, tan sólo puede ofrecer insumos desde los cuales generar *derivaciones* (la cursiva es nuestra) para las prácticas en las aulas y otorga un lugar central a los docentes en la construcción de tales derivaciones, entramando sus hipótesis con desarrollos investigativos en el campo de la Didáctica.

Avanzando en el desarrollo, vuelve a enfatizar la necesidad de reconocer categorías de análisis de la Psicología, la Sociología y la Filosofía con el objeto *de generar derivaciones y no solapamientos* al campo pedagógico-didáctico. Derivaciones que permitan reconocer el tejido de las consecuencias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. En relación a ello interesa destacar el planteo de la autora respecto de las relaciones entre psicología y didáctica en términos de derivaciones.

Desde allí incorpora otros constructos a la nueva agenda y explora viejos problemas que, según su consideración, fueron desatendidos en la agenda clásica tales como: disciplina, proto disciplina, curriculum; el lugar la pregunta en la enseñanza; la explicación, inscripta en el marco del discurso en el aula y el valor de una teoría de la acción comunicativa; el pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, ciertos desarrollos

¹³ Si bien no se explicita la filiación disciplinar del mismo.

recientes relativos a los procesos de conocimiento de niños y adultos; la naturaleza social y cultural del mismo; el conocimiento distribuido, la inteligencia situada y la comunidad de diálogo. Propone luego consideraciones respecto de la relación entre todos ellos y la enseñanza a la que entiende, como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. Aportes todos ello en aras a construir respuestas prácticas que permitan tomar distancia de la racionalidad técnica que dominó la reflexión didáctica, la cual no se supera sólo a partir de la nominación de nuevos términos. Finalmente resalta el valor del meta análisis de la clase para recrear la misma a partir de propuestas más comprensivas *que ensanchen las aspiraciones y utopías de quienes ocupan el lugar de enseñantes.*

Luego del recorrido por ambos capítulos estamos en condiciones de afirmar que sus autoras comparten una lectura crítica acerca de los procesos de construcción histórica de conocimiento didáctico, en particular en lo relativo a las relaciones con la psicología. Asimismo, consideramos que Litwin realiza una significativa contribución al introducir las nociones de agenda clásica y nueva agenda y avanza en la intención de aportar otras categorías al campo.

Trazando nuevos rumbos

En un avance, nos interesa compartir algunas puntuaciones desde una lente contextualizada temporalmente con dos décadas de diferencia respecto del momento de publicación del texto, en la intención de abrir nuevas vías de indagación que orienten nuestras búsquedas.

- Respecto del reconocimiento de herencias, deudas y legados nos preguntamos si acaso no forma parte de los procesos de construcción de toda disciplina del campo de las ciencias sociales y humanas configurarse a partir de intercambios, aportes, “préstamos” de otras disciplinas. En ese caso, ¿cuál sería la peculiaridad del proceso de construcción de la didáctica? ¿Será tal vez una suerte de estrategia discursiva de Camilloni apelar a la metáfora para enfatizar la necesidad de autonomización disciplinar? ¿Cuál sería el alcance de dicha autonomización cuando se trata de una disciplina que aborda objetos complejos como lo es la enseñanza, que por tanto demandan, a nuestro criterio, de la complementariedad de miradas o dicho de otro

modo de un abordaje multirreferencial?

- En consonancia con lo señalado, ¿cómo proceder en términos de colaboración interdisciplinar a los fines de evitar solapamientos y sus consecuentes isomorfismos sobre los que se asentó inicialmente el conocimiento didáctico?
- Como derivación del análisis realizado, ¿qué recaudos teórico-metodológicos tener en cuenta al construir conocimiento didáctico? ¿Qué lugar le cabe a los procesos de investigación, y cómo producir *derivaciones* a partir de los resultados de dichos procesos?

Finalmente, ¿Podríamos sostener que estaríamos transitado un momento de mayor autonomía disciplinar al pensar que la construcción categorial de la didáctica debe producirse a partir de la relación entre prácticas de intervención y prácticas de investigación?

Bibliografía

Barco, S. (1974) ¿Antididáctica o Nueva Didáctica? En: *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Editorial Axis, IV (12), pp7-20.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Camilloni, A. y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

Edelstein, G.; Salit, C.; Domján, G. y Gabbarini, P. (2013) Capítulo 6: Debates en la contemporaneidad; En: Salit; Donda; Ortuzar, Edelstein (comp.) *Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario*- UNC FFyH: Córdoba.

Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Granja Castro, J. (2000). "Configuración del conocimiento sobre la educación: aspectos socio históricos y epistémicos". En *Colección Pedagógica Universitaria* Nº 32-33 Edición 25 Aniversario Julio999-Junio2000 (pp. 55-71). Disponible en: http://www.uv.mx/ie/colecci%C3%B3n/No_3233_Coleccion.html.