

INDICIOS ACERCA DE LAS CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS SOBRE LO METODOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA

Gloria Edelstein, Celia Salit, Patricia Gabbarini,
Gabriela Domján, Luciana Fernández Sívori¹

La enseñanza requiere resolver casuísticamente una cuestión nuclear: la relación forma-contenido. Uno de sus términos, el de los contenidos, ha sido abordado desde diferentes líneas de investigación, alcanzando un importante desarrollo. Por el contrario, se observa una significativa vacancia respecto de lo metodológico, expresándose en una proliferación de términos utilizados sin discriminaciones precisas que permitan reconocer sus adscripciones teóricas. La ponencia da cuenta del rastreo crítico realizado hasta el momento sobre el discurso de especialistas en didáctica a fin de elucidar enfoques, dimensiones de análisis y categorías que refieren a la cuestión metodológica en la enseñanza.

The connection between form and content is case-sensitively defined in the teaching process. Contents have been subject to thorough theoretical approaches. Methodology, on the contrary, lacks such research advances. This turns evident in the variety and imprecision in the use of theoretical terms. This paper shows a critical report of the discourse found in Didactics specialists in order to elucidate perspectives, dimensions and categories related to methodological issues in teaching processes.

Enseñanza - Forma - Contenido - Metodología - Didáctica



¹ Docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación; Investigadores del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón".

Esta ponencia da cuenta de los avances de investigación en el sub-proyecto: "La problemática metodológica en la enseñanza. Un análisis desde la Didáctica General como disciplina de referencia", iniciado en el 2004.² La temática elegida implica la posibilidad de ingresar a los debates que actualmente, desde distintos países y regiones del mundo, se generan en torno a la enseñanza.

Se sostiene inicialmente que toda propuesta de intervención a los fines de la enseñanza requiere desde el punto de vista didáctico resolver casuísticamente una cuestión nuclear: la particular relación forma - contenido. Uno de los términos de esta relación -el que refiere a los contenidos- ha sido objeto de tratamiento por diferentes líneas de investigación -particularmente desde los 80 a la actualidad- alcanzando un importante desarrollo vinculado, en gran medida, a la relativa autonomía que adquieren los estudios del currículo en el campo de la Didáctica como también a partir de las políticas de reformas en educación de los 90 que, en nuestro país y en el mundo, ponen en el centro del debate las definiciones en materia curricular para los diferentes niveles de los sistemas educativos. Por el contrario, se visualiza una significativa vacancia en lo relativo a lo metodológico, el otro término de la relación. Vacancia teórica que se expresa en una proliferación de términos que adquieren significados diversos, en algunos casos superpuestos, en otros contrapuestos, que tienen como contexto de emergencia diferentes campos de conocimiento y se utilizan con relación a la enseñanza sin discriminaciones precisas que permitan reconocer adscripciones teóricas y disciplinares. Ello produce efectos de distinto tipo, solapamientos, diluciones, sustituciones, que hacen que se desdibuje el alcance asignado a cada concepto en referencia tanto a la teoría como a la práctica.

Así, desde un primer relevamiento se observa el uso indiscriminado de términos que se presentan, en la mayoría de los casos, con el carácter de dados, reificados, escindidos de su contexto de producción. Se advierte, a su vez, una multiplicidad de usos y "traducciones" en el pasaje que va del campo específico de indagación a su incorporación en diseños para la intervención y propuestas de enseñanza. Nos referimos entre otros a: estrategias, formas metódicas, procedimientos, técnicas, actividades,

² Dicho Sub-Proyecto es parte del Proyecto Marco: "Lo Metodológico en la enseñanza. El interjuego Didáctica General-Didácticas Específicas", que lleva adelante el área educación de la Cátedra Práctica Docente y Residencia. Subsidio SE-CYT.U.N.C. 2004

medios, materiales, recursos, consignas, tareas, soportes, herramientas, formatos, artefactos, dispositivos formativos. Frente a tal dispersión conceptual interesa develar a qué se alude al referir a lo metodológico, reconocer los significados que se le asignan desde distintas líneas de pensamiento, particularmente en el campo de la Didáctica.

Se procura, en consecuencia, realizar un rastreo crítico con la intencionalidad de identificar ámbitos de indagación y filiaciones que operan como referencia permitiendo la elucidación de los debates sobre el tema, tanto desde el discurso de especialistas en esta disciplina como desde resultados derivados de diferentes programas de investigación; revelar los múltiples niveles de significación y rastrear los diferentes usos, sin soslayar que no es posible escapar a la fuerza de gravedad del contexto de producción y los movimientos que inciden en la configuración de los referidos conceptos u otros asociados a ellos. Sobre esta base, configurar una primera aproximación a un "diagrama" que organice la visibilidad de enfoques, dimensiones de análisis y categorías que refieren a la cuestión metodológica en la enseñanza.

Si bien el tema podría admitir diversas vías de análisis, iniciado el proceso se reconoce la inscripción en una línea de investigación en el campo pedagógico. La lectura de un trabajo de Josefina Granja Castro advierte que la indagación que se pretende realizar inscribe en lo que la autora caracteriza como los estudios sobre *constitución de teorías educativas*, línea encaminada a la exploración de los procesos de configuración de los conocimientos sobre la escuela y la educación; es decir, *la formación, desarrollo, cambio y difusión de conceptos y problemas a través de los cuales se han ido construyendo conocimientos educativos*. (Granja Castro, J., 2000, pp: 55-71) Se trata de incorporar el análisis de las formulaciones conceptuales, lo que significa rastrear su configuración socio-histórica y epistemológica.

Coincidiendo con las observaciones de Granja Castro sobre el tipo de abordaje pertinente a esta línea de investigación, en la revisión de las vías de entrada de mayor relevancia advertimos la fertilidad de incursionar en grupos que configuran una "comunidad académica".³ Particularmente, y por su tradición investigativa en el abordaje de temáticas del campo educativo, y en atención a un recorte necesario, remitimos a aquellas comunidades localizadas en Europa (Inglaterra, Alemania, España y

³ Con relación a la categoría "comunidades académicas" reconocemos a Tonny Becher (1989) como uno de los referentes claves.

países escandinavos, principalmente), Estados Unidos, México y, en Sudamérica, Brasil, Chile y Argentina.

Resuelta esta cuestión que permite precisar el encuadre teórico-metodológico, el equipo advierte la necesidad de integrar en los antecedentes avances previos sobre el tema recuperando lecturas ya realizadas y la propia elaboración generada en respuesta a necesidades derivadas de la intervención en procesos de formación inicial y continua de docentes. Cabe señalar que en este punto, el trabajo "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (1974), -dada su elaboración y publicación a inicios de los 70 y en tanto referente para otros pedagogos que abordan la temática- y su posterior revisión por G. Edelstein en el capítulo sobre el método del libro *Corrientes didácticas contemporáneas*, marcan el comienzo de este recorrido reconstructivo.⁴ Una segunda instancia demanda un trabajo de mayor profundización respecto de estos antecedentes, junto a la labor de rastreo de nuevas fuentes. Desde allí reconocemos inicialmente dos vías de entrada. Una surge del análisis acerca del estado del debate sobre la cuestión en el campo pedagógico, que permite identificar en la historia autores de referencia ineludible; la otra remite a publicaciones de las últimas décadas del siglo XX y primeros años de la década del 2000.

El método en diferentes comunidades académicas. Reconstrucción de su génesis y desarrollo. Primera vía de entrada

Respecto de esta primera vía de indagación, autores tales como Hamilton, Gudmundsdottier, Klafky y Menk y Lundgren, desde Europa, se constituyen en fuentes principales, especialmente por la recurrencia al remitir a ciertos clásicos (Ratke, Comenio, Herbart y Dilthey), en tanto coinciden en el propósito de rastrear el término método junto a otros, tales como Pedagogía, Didáctica, "clase" y "currículo", cuyos orígenes imbricados en el discurso que surge en el marco de los procesos de escolarización suelen perder visibilidad.

Interesa en este caso reconocer, en consonancia con Hamilton (1999), que la relación entre Pedagogía y Didáctica se redefine en los si-

⁴ Edelstein, G. 1996, Cabe señalar, que la labor reconstructiva realizada por la autora enfatiza en desarrollos desde los '60 en adelante, mencionando sólo algunos clásicos, sin considerar otros nombres clave en un rastreo genealógico más abarcativo, tal como el planteado en este caso.

glos XVI y XVII con el surgimiento de tres nuevos términos: programas de estudio, currículo y método, que proporcionaron la infraestructura conceptual para la enseñanza europea moderna. En este contexto, resulta crucial para la constitución de la Didáctica y los currículos modernos la separación entre la enseñanza y la actividad de definir "aquello que se enseña".⁵ A partir de ello en el proceso de reorganización de la misma, inspirado en las innovaciones de la retórica y la oratoria, el método expresa "la última rosca al giro instructivo".

La vinculación de las ideas sobre el "orden" con un cambio en la significación del término método parece haber sido una conexión fundamental.

En el proceso de resignificación de este concepto, Hamilton destaca los aportes de Melanchton, Ramus y Sturn, profesores de la dialéctica en el renacimiento tardío, quienes ampliaron las fronteras del método y comenzaron a destacarlo como un "conjunto de procedimientos para la solución de todos los problemas intelectuales". A modo de ejemplo, el autor alude al interrogatorio por parte del maestro, que figura en la literatura de la práctica educacional desde que Platón refiriera a los procedimientos socráticos. Revalorizado en el siglo XVI, se restauran prácticas heredadas surgiendo así una nueva forma de interrogatorio como paso hacia el desarrollo del catequismo. La concepción moderna de la Didáctica se vincula así a la metodología del desarrollo doctrinal. (Hamilton, D., 1981)

Ratke (1571-1635) inventa la *pequeña didáctica*, fomenta la *convergencia de la noción de comunicar, proveniente del griego y el latín a un neologismo latino "didáctica"*, el cual tuvo sus primeros usos en 1613; la significa como el arte de la enseñanza y la representa como un instrumento o método a modo de catálogo de prescripciones o máximas. Comenio expone con un mayor grado de rigurosidad la *gran didáctica* o Didáctica Magna.⁶ Este giro instructivo obedece centralmente a que la literatura sobre educación, al reconocer como su destinatario al maestro, se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje.

Siguiendo su análisis de corte histórico, Hamilton refiere a dos teóricos considerados clásicos. Herbart, quien trabaja en una teoría general

⁵ Prácticas sociales de la enseñanza y el conocimiento transmitido a través de la enseñanza fueron sinónimos antes del siglo XVI. Con el tiempo entran en crisis y ello lleva a una reevaluación de la educación medieval. Ejemplo de ello es la revolución del currículo que se produce en Italia entre 1400 y 1450.

⁶ Su obra, traducida al inglés hacia fines del Siglo XIX parece señalar, para Hamilton, el punto de partida del interés angloamericano sobre la Didáctica.

de la pedagogía,⁷ en sus últimos escritos refiere a un grupo de "etapas formales de instrucción" aplicables a una serie de actividades para el aula y el planteamiento y comportamiento de la enseñanza. Dilthey (1833-1922), como parte de un movimiento que deja de lado la idea de una teoría universal de la educación, reinventa la Didáctica como ciencia humana sin reducirla a un conjunto de métodos de enseñanza, que abarca las hasta aquí "pequeña" y "gran didáctica". A partir de allí comienza a ser significada como "una concepción extendida de la instrucción"; adquiere importancia la pregunta acerca del por qué, quedando relegadas las relativas al cómo a un área subsidiaria: el metodik.

Respecto de esta vía de entrada, queda pendiente una profundización sobre los "clásicos" a fin de identificar desde fuentes primarias el tratamiento que los mismos realizan respecto de lo metodológico.

Segunda vía de entrada. El debate en Argentina. Autores y textos que se constituyen en antecedentes específicos sobre lo metodológico entre los 80 y los 90

La tarea de relevamiento y profundización teórica, en esta segunda vía, nos lleva a realizar un recorte combinando dos criterios. El primero, en la perspectiva de considerar a los docentes en tanto sujetos de recepción⁸, conduce a seleccionar textos que aludan a lo metodológico desde una mirada didáctica. Textos de editoriales reconocidas que mayormente llegan a manos de los docentes ya sea vía bibliotecas escolares, agrupaciones gremiales o identificadas por los agentes de distribución-venta como los de mayor tiraje.⁹ El segundo criterio refiere a la temporalidad y deviene de la necesidad de operar un corte diacrónico a los fines de marcar un punto de inicio en la búsqueda. La opción es a partir del reconocimiento de "hechos históricos" cuyo carácter de acontecimiento socioeducativo, imprime una huella tanto en la producción teórica como en las posibilidades de acceso a la misma. En Argentina, la restitución de la democracia en el primer lustro de la década del 80 se configura como tal, dado que a partir de allí los profesionales de la educación recuperan el contacto con la producción bibliográfica internacional, que ingresa básicamente a partir

⁷ Producto de una mala traducción, se convierte en la Ciencia de la Educación.

⁸ Referimos a los docentes por entenderlos -coincidiendo con Alicia Camilloni- como sujetos de recepción del discurso didáctico. Camilloni, A., (1998)

⁹ La definición se justifica en atención al reconocimiento de las editoriales como agencias mediadoras entre la producción y la recepción.

de textos de autores españoles y de traducciones que éstos realizan de autores de otros países. Asimismo, dado que durante esa década se producen reformas educativas en Europa y América que impactan significativamente en la generación de publicaciones especializadas. Interesa destacar que la producción nacional sobre el tema se desarrolla en nuestro país a partir de la reforma del sistema educativo en la década de los 90.

En esta labor reconstructiva, se destacan los aportes de diversos autores latinoamericanos y españoles como representantes de una posición crítica en relación con la temática. Se advierte en todos ellos una clara intencionalidad de desmarcarse de la impronta de la racionalidad tecnocrática, que invade el campo de la Didáctica al quedar subsumida en una psicología de la instrucción, así como en las teorías curriculares de corte anglosajón hegemónicas en la época.

El rastreo de autores latinoamericanos

En atención a los criterios mencionados, identificamos en los 80 el texto de Díaz Barriga "Didáctica y Currículum" (1986) como punto de partida de la continuidad en el debate. En el capítulo IV: "Lo metodológico: un problema sin respuesta", afirma que lo metodológico es uno de los aspectos en los que las propuestas didácticas depositan su confianza para el mejoramiento de la práctica educativa, lo cual ha generado una importante producción de materiales sobre el tema que resultan, a su criterio, "conceptualmente objetables" por el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen del mismo. En este marco, el autor define el tratamiento instrumental como la manera de abordar la enseñanza desde un conjunto de pasos técnicos que norman el proceder del docente; normatividad que parte de supuestos de corte pragmático tal como la propuesta de modelos de instrucción, que se presenta como "alternativa científica". Visión que, en su perspectiva, produce tres problemas: la negación de una discusión sobre la cuestión del conocimiento, la formulación de una propuesta técnica -más allá de las condiciones específicas en que se realizan los procesos-, por lo tanto de carácter universal, y la manera simplista de percibir el conocimiento didáctico reducido a un conjunto de técnicas sin sentido.¹⁰

¹⁰ En esta labor de rastreo el equipo identifica que en una reedición corregida y aumentada de esta obra, Díaz Barriga modifica el título de este capítulo y lo redenomina "Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente", Díaz Barriga, A. (1997): *Didáctica y currículum (Convergencias en los pro-*

Finalmente, propone rescatar, como alternativa para la construcción conceptual de la problemática, aportes del texto de Edelstein y Rodríguez "El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica", particularmente la postulación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando se trata como un problema de conocimiento, aspecto en que las autoras sientan su tesis de unidad.

Díaz Barriga alude, asimismo, a los aportes de Remedi, especialmente los referidos a estructura conceptual, metodológica y cognitiva, y a las formas particulares de abordar conocimientos disciplinares diferentes. De la posición de este autor, y a partir de nuestro rastreo, rescatamos su tesis acerca de la falacia que implica sostener una continuidad en la manera de concebir los objetos de conocimiento frente a la ruptura en lo metodológico, idea fuerza a partir de la cual señala que *contenido y método son dos caras de una misma situación*. (Remedi, 1981 p: 40)

Alfredo Furlán (1989) retoma ideas de Remedi sobre estructura conceptual y metodológica para avanzar en el análisis de lo que denomina Planteamiento Metodológico. Afirma que la polémica sobre el tema ha sido de carácter parcial y no incluye la consideración de fundamentos teóricos e ideológicos reduciendo la cuestión al plano instrumental. Un postulado central que sostiene es que contenido y método constituyen dos aspectos de un proceso unitario. En este marco, diferencia "estructura metodológica de base" de "proceso metodológico" refiriendo, en tal sentido, al conjunto de operaciones que realiza un profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza.¹¹

En coincidencia con las líneas que definen la relación contenido-método, Edelstein retoma su trabajo con Rodríguez (1974) en un análisis crítico reconstructivo de la lógica histórica implicada. Esta nueva ponencia, publicada en los '90 (Edelstein, 1996), realiza un breve recorrido histórico por el siglo XX para dar cuenta que en el debate didáctico contemporáneo hay escasas producciones respecto del método o lo metodológico como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión. Se sostiene como hipótesis que la razón que subyace al "olvido" del tratamiento del método *gramas de estudio*). Cap: 4, 111-145, Barcelona: Paidós. Nueva edición. Esta fuente queda sujeta a revisión como parte de la continuidad de este estudio.

¹¹ La inclusión de aportes de Díaz Barriga, Remedi y Furlán se justifica no sólo por los años en que estas producciones se difunden sino en tanto Córdoba se constituye en primer contexto de recepción y posterior difusión en Argentina, dado el papel que juega la comunidad de pedagogos cordobeses en México que abordan temas didácticos, incursionando respecto de la problemática metodológica.

en el marco general de la Didáctica es resultado, en la década del 70, de la posición hegemónica que ocupan los principios de la corriente que toma para sí el nombre de Tecnología Educativa y que invade diferentes ámbitos de teorización. En virtud de lo expuesto, y retomando los autores en los que se referencia, reconoce ideas fuerza que le permiten la postulación de “lo metodológico como construcción”. Construcción que entiende involucra al docente en un “acto singularmente creativo” en el cual se asume como intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación *que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico-pedagógico, filosófico-ideológico, ético y estético.*

En este punto de la reconstrucción, cabe incorporar la ponencia de una autora latinoamericana, por la fuerte impronta de su perspectiva sobre el método, en particular en lo relativo a la postulación de la articulación forma-contenido. Nos referimos al texto de Verónica Edwards (1997), que en su versión original mimeográfica lleva por título: “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación.”¹² Desde una visión crítica al modo en que se trató tradicionalmente la cuestión del contenido, tanto en los análisis pedagógicos como sociológicos sobre la escuela, y con la intencionalidad de abordar el conocimiento escolar en el plano de su existencia material en el aula, identifica dos ejes principales: las formas que adopta (tópico, operacional y situacional) y los tipos de relación con el conocimiento (de exterioridad e interioridad). En la “constitución de la forma del conocimiento”, según Edwards, influyen de manera central dos lógicas: por una parte, la que da en llamar “la lógica del contenido”, es decir los presupuestos epistemológicos desde los cuales se formalizan; por la otra, la lógica de la interacción.

La recepción en Córdoba de textos españoles

El primero que recuperamos de edición europea es *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*, producto de una compilación realizada por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985). Su referencia es ineludible por razones intrínsecas al mismo texto que lo llevaron a ocupar un lugar vacío en el de-

¹² El texto referido es parte de la Tesis de Maestría de su autora realizada en 1985, posteriormente publicado junto a otros artículos en el volumen *La Escuela Cotidiana*, coordinado por Elsie Rockwell, editado en 1995 (reeditado en 1997).

sarrollo -en lengua española- de temáticas específicas del campo didáctico. Esta obra traduce un conjunto de producciones de autores de habla inglesa y francesa, que de este modo se conocen y difunden en Iberoamérica. En este sentido, su valor radica en la selección de textos y de teóricos en tanto referentes sustantivos en cada una de sus especialidades.¹³ Junto a ello, se incluye la introducción a cada "bloque temático" en la que sus compiladores desarrollan perspectivas vinculadas con el tema eje, definen posiciones y discriminan enfoques, confiriendo a esta obra vigencia después de dos décadas. El "titulado" de las partes da cuenta del abordaje de un conjunto de temáticas que, desde una mirada socio-política acerca de la enseñanza, recorre cuestiones de orden epistemológico del campo de la Didáctica, considera tópicos que forman parte de la agenda clásica de la Didáctica, como contenidos y evaluación, sin tratamiento alguno acerca de lo metodológico, lo cual podría sugerir algún solapamiento o sustitución.

El segundo texto, en función del criterio mencionado, es *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, de Gimeno Sacristán, J. (1988)¹⁴. En su tratamiento enfatizaremos aquello que desde nuestro enfoque, clarifica el lugar que se le asigna a lo metodológico. Así, en el capítulo cuarto: "Los Componentes de la Teoría Curricular. Análisis del Modelo Didáctico", se presentan los elementos del modelo propuesto: objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios técnicos, "variables de organización y evaluación". Lo metodológico se aborda en el último punto de este capítulo subtítulo: "La Entidad del Método en el Modelo Didáctico". Si bien es reducido el espacio que se le destina al tema, interesa enfatizar la perspectiva desde la cual el autor refiere al método en tanto síntesis práctica de opciones de orden psicológico, didáctico y filosófico, razón por la que no es posible considerarlo como un elemento con valor propio dentro del modelo que propone.

¹³ La selección remite a autores que hoy podríamos considerar como clásicos. Nombres como Bernstein, Bourdieu, Apple, Young, Schwab, Kliebard, Pinar, Eisner, Popkewitz, Hamilton, entre otros, dan cuenta de ello.

¹⁴ Nos referimos en este caso a su reedición en Argentina, pues es la que se recibe en este contexto. Graciela Carbone prologa la obra y ubica la significación de la misma en el contexto histórico-social y político de Argentina tras el advenimiento de la democracia, y las secuelas de años de dictadura que minaron todos los ámbitos del pensamiento y quehacer nacionales, y que en el campo pedagógico-didáctico tuvo su expresión en el "modelo tecnológico".

Considera brevemente los métodos individualizados, activos, nuevos, Decroly, de grupo, entre otros, y se pregunta si estas denominaciones son categorizaciones inequívocas de tipos metodológicos o, por el contrario, categorías que se solapan en tanto se configuran en función de dimensiones diferentes, en cuyo caso dichos métodos no se excluirían entre sí. Intenta demostrar cómo cada rótulo discrimina un método desde una dimensión que no excluye aquellas que distinguen a los demás métodos.¹⁵

Los aportes de Gimeno en esta obra no permiten al equipo precisar desde qué fundamentos refiere al método como un "elemento" del modelo didáctico y el alcance que se asigna al concepto de dimensiones respecto del mismo. A su vez, se podría señalar una distancia crítica cuando el autor interpreta que el método carece de "valor propio dentro del modelo", padece un efecto de "dilución" en otros elementos del subsistema del que es parte. Desde nuestra particular lectura, cabe indicar que el contenido no asume en el planteo del autor una incidencia destacada respecto de la metodología, por cuanto se identifica como un elemento más dentro del subsistema. Por último, la caracterización del método como síntesis de opciones, quizás el aporte de mayor significatividad, se advierte paradójicamente reducido en su potencial explicativo cuando el propio autor vincula lo metodológico con la "acción" sin explicitar el alcance que le asigna a la misma. Si por acción se entiende el conjunto de tareas que desarrolla un docente, o se limita a la instancia interactiva en la enseñanza, se trataría de una reducción que plantearía una contradicción con la idea de "síntesis" que Sacristán postula.

Respecto de la repercusión de este libro, cabría preguntarse por la "escasa resonancia" que ha tenido el planteo del método como "síntesis de opciones" en docentes y formadores de docentes.¹⁶ Una hipótesis respecto de ello podría vincularse al hecho que, al momento de recepción de

¹⁵ Llama la atención la referencia indistinta al método tanto en singular como en plural. Esto se podría inferir como una mirada de corte diferente a lo planteado cuando se lo caracteriza como síntesis de opciones. Sin embargo, se entienden destacables los interrogantes planteados por el autor como puntas para avanzar en el curso de esta investigación.

¹⁶ Cabe señalar que en el caso particular de Córdoba, Argentina, el texto se trabajó como bibliografía de base en Cursos de Capacitación y se entregó un ejemplar del mismo a cada institución. Cursos de una cobertura masiva, destinados a la mayoría de los docentes de nivel medio y terciario en actividad en la Provincia (oficiales y privados), durante el año 1988 y reeditados en 90/92, con modalidad de sistema mixto de Capacitación, a distancia y semi-presencial.

esta obra, los mismos estarían aún “impregnados” por una matriz de pensamiento y esquemas de acción propios de la racionalidad tecnocrática que hegemonizaba el debate y la producción de propuestas para la enseñanza. Desde esta “lente” conceptual se habrían priorizado los aspectos relativos al “modelo didáctico” en sus aspectos sistémicos, sin valorar las advertencias del mismo respecto a su carácter estructural.

En consonancia con la opción realizada a los fines del rastreo bibliográfico, se releva el texto de Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y Transformar la Enseñanza* (1992) y se incorporan comentarios respecto de los capítulos que se entiende incluyen los aportes más significativos. En el capítulo “Enseñanza para la Comprensión”, al referir al apartado “comprender e intervenir en la escuela”,¹⁷ se advierten aportes específicos sobre la temática objeto de estudio. A lo largo de la historia de la teoría y la práctica de la enseñanza, sostiene Pérez Gómez, el objetivo prioritario es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico. Respecto de la práctica docente, el autor destaca que: [...] *al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas* (Ibidem, pp.100-101). No pueden generarse tampoco algoritmos de actuación, sino hipótesis de trabajo a experimentar. La actuación del docente es, así concebida, un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites.

En nuestra perspectiva, se estaría así planteando un punto de inflexión respecto de tradiciones anteriores en lo que hace al análisis de la enseñanza y en la posibilidad de pensar lo metodológico. En el capítulo VIII, Gimeno menciona una serie de términos: orden, dirección a seguir, camino, creación singular, acciones/intencionalidad, acción/actividad, que impactan respecto de las opciones metodológicas sin aludir a las mismas. Con relación al diseño, entiende que es necesario representarse la complejidad de elementos que intervienen en las situaciones de la práctica educativa que no admiten simplificaciones. El *cómo* hacerlo en concreto depende del contenido al que se aplique y del contexto en el que se opere. Esta concepción acerca del diseño constituye, en nuestra perspectiva, un

¹⁷ Se podrían reconocer en estos dos párrafos el señalamiento de aspectos claves, una pista para posteriores desarrollos.

claro antecedente del carácter de construcción casuística en los desarrollos didácticos.

Del capítulo IX se recuperan aportes de los subtítulos “líneas generales de metodología pedagógica” y “provisión y uso de materiales”. El segundo, vinculado estrechamente a la metodología pedagógica por la importancia que asignan a las pautas de utilización de los materiales. Usos vinculados con el estilo de cada docente, la peculiaridad de la materia y los hábitos colectivos asentados en tradiciones metodológicas, de organización escolar y el espacio y el tiempo en la enseñanza. En suma, podría reconocerse un límite para avanzar en los desarrollos acerca de lo metodológico por la fuerte impronta en la instancia de interactividad en la clase, cuestión que entendemos marca uno de los desafíos centrales de la Didáctica.

El texto *Teoría y desarrollo del Currículo*, coordinado por Angulo Rasco, J.F. y Blanco García, N. (1994) abarca los principales ámbitos de reflexión y práctica sobre la teorización y desarrollo del currículo; no obstante, su objetivo central es servir de sustrato intelectual para el trabajo del aula. Del conjunto de los capítulos relevados destacamos el que alude desde su título a los materiales curriculares, particularmente a los libros de textos, en cuanto es el único vinculado a la cuestión metodológica: los materiales son concebidos como “artefactos”, impresos o no, cuya función es la de servir de vínculo para enseñar y aprender.

En referencia también a los 90, importa mencionar *Volver a pensar la educación*, Volumen I y II, compilación de un número importante de ponencias que dan cuenta de los principales debates en el pensamiento pedagógico contemporáneo.¹⁸ Si bien es probable que esta obra merezca un pormenorizado estudio, cabe mencionar que llama la atención que en el Tomo II, cuyo subtítulo es “Prácticas y Discursos Educativos”, sólo una de las ponencias remite a la Didáctica desde un plano de análisis estrictamente epistemológico; una parte completa integra presentaciones que refieren a la función docente y la formación profesional de los profesores. A modo de hipótesis interpretativa, el equipo advierte que ya en este evento, esa problemática cobra fuerza junto a las cuestiones relativas al currículo, quizás porque desde estos sectores justamente se concibe a los profesores

¹⁸ Se trata de la publicación de trabajos seleccionados a partir de su presentación en el “Congreso Internacional de Didáctica” celebrado en La Coruña, España, en Septiembre de 1993. “Volver a pensar la educación”, fue el eslogan de la convocatoria. Incluyen autores ingleses, norteamericanos, canadienses y australianos.

como agentes curriculares significativos. Sin embargo, se omite el papel del método en las prácticas áulicas.¹⁹

Concluyendo el análisis efectuado desde esta segunda vía de entrada, interesa incorporar el aporte de Ángel San Martín Alonso (1994), por el contenido de su planteo en proximidad a la hipótesis central que se encuentra en la base de esta investigación. Este autor, en el capítulo "El método y las decisiones sobre los medios didácticos" del texto compilación de Juana Sancho, *Para una Tecnología Educativa* (1994), advierte acerca de la ausencia de la problemática del método tanto en las reformas educativas de finales del siglo XX, como en las publicaciones recientes en el campo de la Didáctica; ausencia no casual dado que el método depende de determinaciones históricas y políticas. Respecto de las reformas, el autor señala que han enfocado cuestiones estructurales, organizativas y de contenido, dejando de lado las relativas a *formas y medios*. Con relación al segundo punto, muestra que diversos autores han coincidido en advertir que se *da por concluido un programa de investigación para centrarse en otro, en este caso el del currículum*.²⁰

Finalizando el primer año de indagación, interesa señalar la intencionalidad de otorgar visibilidad a lo que podríamos caracterizar como "diálogos" entre grupos o comunidades discursivas, que tuvieron y aún tienen impacto en las maneras de concebir el campo de la Didáctica y, por ende, la cuestión de "lo metodológico" en la enseñanza. Diálogos que se canalizan en diferentes formas de expresión-concreción a través de textos dirigidos particularmente al consumo del profesorado. Presentados como compilaciones de distintos temas respecto del campo, se reconocen metodológicamente a partir de la materialización de las perspectivas asumidas

¹⁹ También en los 90 recuperamos, entre otros, la obra de Contreras Domingo, J. *Enseñanza, Currículo y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica* (1990), por su amplia difusión en los centros de formación de docentes y, particularmente, por entender que al focalizar en las prácticas de la enseñanza y la investigación respecto de las mismas, resulta una referencia insoslayable para el análisis del tema objeto de estudio. Esta obra, que importa destacar en la línea de recuperación de publicaciones españolas, por su impronta en centros de formación docente y espacios de capacitación, realiza aportes sustanciales al sistematizar los desarrollos actuales sobre la enseñanza y las tradiciones/programas de investigación sobre la misma, sin avanzar específicamente sobre la cuestión del método.

²⁰ El análisis particular sobre lo que el autor caracteriza como *método didáctico*, es una tarea que requerirá de estudio y profundización en etapas posteriores de esta investigación.

por grupos o comunidades académicas identificables en los prólogos, en las introducciones, en diferentes capítulos, como así también en reseñas de otros textos sugeridos, reconociéndose la impronta de una u otra perspectiva o lugar en el debate. Diálogos que son expuestos en procura de respetar su particular enfoque, sin por ello soslayar - según fuera explicitado como perspectiva de lectura y análisis- el lugar de interpelación asumido por el equipo en el debate de las principales ideas planteadas.

Si admitimos que el "saber científico" se encuentra codificado al interior de un tejido de signos que regulan la producción del "sentido", así como la creación de objetos y sujetos del conocimiento, y que las "políticas de interpretación" -materializadas en centros académicos y de investigación, editoriales, instancias gubernamentales- producirían en el mismo movimiento "efectos de verdad" de una determinada teoría y de teorías, la labor analítica propuesta desde esta investigación reclama ejercer una vigilancia a la vez epistemológica y ético-política.

El rastreo crítico hasta aquí realizado, y su continuidad en este segundo año de labor investigativa, se orientó a recuperar tanto el discurso de especialistas en el campo de la Didáctica como resultados derivados de diferentes programas de investigación para conformar, según se señala como propósito, una aproximación a un "diagrama" que organice la visibilidad de enfoques, dimensiones de análisis y categorías que refieren a la cuestión metodológica en la enseñanza.

No escapa a nuestra consideración, como lo señalan diversos autores,²¹ que el cambio conceptual en una disciplina no es independiente de la evolución y configuración particulares del conjunto de profesionales e instituciones que suponen su materialización social. Esto implica reconocer que la base de la exploración de un determinado campo de conocimientos puede realizarse detectando nudos problemáticos relevantes, siendo a la vez imprescindible identificar cuándo y cómo ciertas categorías surgen o desaparecen, se excluyen, revalorizan o reconfiguran. De allí que analizar cómo son comprendidos, utilizados y relacionados ciertos conceptos, nociones o constructos permite reencontrar las decisiones teóricas y su particular contextualización histórico-política.

²¹ Toulmin, S. (1977), Becher, T. (1989), entre otros.

Bibliografía

- Alfieri, Félix, y otros (1995) *Volver a pensar la Educación*. Volumen I y II. Congreso Internacional de Didáctica. Morata. Madrid.
- Angulo, Félix José y Blanco, Nieves, Coordinadores (1994) *Teoría y desarrollo del currículo*. Ediciones Aljibe. Archidona. Málaga.
- Becher, Tonny, (1989), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa Ed., Barcelona.
- Camilloni, Alicia, (1998), *El sujeto en el discurso didáctico*. Revista Praxis Educativa, Año III, N° 3 Febrero de 1998. (pp:27-32), UNLa Pampa.
- Contreras Domingo, José. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal, Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel, (1986), *Didáctica y Curriculum* Ed. Nuevomar, México
- (2003), "Curriculum: Tensiones conceptuales y prácticas", en: *Revista electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5 N° 2
- <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Edwards, Verónica (1997), "Las formas de conocimiento en el aula", en: Rockwell, Elsie, *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena, (1974) "El Método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación* N°12.
- Edelstein, Gloria. (1996), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Furlán, Alfredo, (1989), "Metodología de la Enseñanza", en: *Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*, Iztacala. México. DF. UNAM-ENEP
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Gimeno Sacristán José: (1988), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. REI, Argentina.
- (1992), *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ed. Morata, S.A. Madrid. España.
- Granja Castro, Josefina (2000), "Configuración del conocimiento sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos", en: *Colección Pedagógica Universitaria* N° 32-33 Edición 25 Aniversario Julio 1999-Junio 2000. (pp 55-71)

http://www.uv.mx/iie/colecci%C3%B3n/No_3233_Coleccion.html.

Hamilton, D. (1981) "Orígenes de los términos educativos clase y currículum", en *Revista de Educación* 295. Madrid.

----- (1999), " La paradoja pedagógica (O: ¿Por qué no hay una didáctica en Inglaterra?): en *Propuesta Educativa* N° 20 Año 10 Junio 1999, Ediciones Novedades Educativas. Bs.As.

Remedi, E. (1993), "Construcción de la estructura metodológica.", en: FURLAN y otros. (1993): *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. UNAM, México.

----- (1985), "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método", en: *Revista de Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro, México,

----- (1980), "De continuidad y ruptura en el planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis", en: *Currículo, maestro y conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

San Martín, Alonso, (1994), "El método y las decisiones sobre los medios didácticos", en: Sancho Juana María, Millan L. M. (Comp.) (1995), *Hoy ya es Mañana. Tecnologías y Educación un diálogo necesario*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.

Toulmin, Stephen (1977), *La Comprensión Humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza, Madrid.