

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 aptos 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.