

Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general

Sofía Picco

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Provincia de Buenos Aires, Argentina

E-mail: sofiaps@yahoo.com.ar

Resumen: Presentamos algunas reflexiones de carácter epistemológico en torno a la constitución de la normatividad en la didáctica general. Partimos de una breve descripción de tres momentos históricos, claramente diferenciados, por los que atraviesa esta disciplina, a saber: normativo, prescriptivo y descriptivo. Luego, damos cuenta de algunas propuestas actuales que buscan recuperar el carácter normativo de la didáctica, sin descuidar el aporte que las prácticas de enseñanza y los docentes pueden otorgar a dichas normas y a su necesaria resignificación para la puesta en acción. Finalmente, analizamos el carácter de la norma y los aspectos que la constituyen, considerando a la didáctica como una disciplina normativa.

Palabras clave: didáctica general, normatividad didáctica, normativo/prescriptivo/descriptivo, disciplina normativa.

Abstract: We present some epistemological reflections about the constitution of the normative in the general didactics. We start with a brief description of three historical moments, clearly differentiated by going through this discipline, namely: normative, prescriptive and descriptive. Then realize some current proposals that look for to recover the normative character of the didactics but without neglecting the contribution that the teaching practices and teachers can carry out to these norms and its redefinition necessary to put it into action. Finally we analyze the character of the norm and its constituent aspects, bearing in mind that the didactics is a normative discipline.

* Fecha de recepción: 03-09-2010.
Fecha de aceptación: 02-10-2010.

Keywords: general didactics; normative didactics; normative/prescriptive/descriptive; normative discipline.

Résumé: Nous présentons quelques réflexions de caractère épistémologique autour de la constitution de la norme en didactique générale. Nous partons d'une brève description de trois moments historiques, clairement définis, que traverse cette discipline, à savoir : normatif, prescriptif et descriptif. Ensuite, nous faisons état de quelques propositions actuelles qui essaient de récupérer le caractère normatif de la didactique sans pour autant négliger l'apport que les pratiques d'enseignement et les éducateurs peuvent accorder à ces normes et la resignification nécessaire pour la mise en action. Finalement, nous analysons le caractère de la norme et les aspects qui la constituent tout en considérant la didactique comme une discipline normative.

Mots-clés: didactique générale, normativité didactique, normatif/descriptif /prescriptif, discipline normative.

1. La normatividad en la didáctica general: algunos elementos para su reflexión¹

La normatividad en la didáctica² es una cuestión poco explorada y con disparidad de posicionamientos en el interior del campo educativo, ya que no es unánimemente aceptada la posición según la cual se trataría de una disciplina de carácter normativo.

Focalizamos la atención en aquellos debates y problematizaciones que se producen en el discurso metadidáctico por parte de los didactas, en tanto sujetos que generan discursos en el interior del campo. Por esto, el recorrido por la disciplina se realiza a partir de trabajos de autores que presentan un análisis de los procesos que ha atravesado la didáctica y que brindan en su mayoría una referencia al desarrollo de la disciplina en Argentina.

Iniciamos la indagación entendiendo que la didáctica es una teoría acerca de la enseñanza³ y relevamos algunos sentidos de norma

en un diccionario de uso general: (*Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*, 2001) y en otros especializados, uno de filosofía (Ferrater Mora, 1994) y otro de ciencias de la educación (*Diccionario de Ciencias de la Educación*, 1995). Destacamos los siguientes aspectos comunes que permiten caracterizar la normatividad en la didáctica: la norma y lo normativo aceptan una diversidad de sentidos; la norma se relaciona con aquellas reglas a las que deben ajustarse las conductas de los sujetos; la norma indica el deber ser, lo que es adecuado y debe ser realizado de determinada manera, por lo que además da lugar a juzgar la bondad de ciertas prácticas a partir de la comparación con ella; la norma brinda un fundamento racional para aquellas acciones que se identifican como correctas.

Autores como Basabe (2007) y Feldman (2008) coinciden en la existencia de dos polos en los que se ubicarían las definiciones acerca de la didáctica. Uno, claramente normativo donde a la disciplina le corresponde elaborar principios para la acción y comunicarlos de manera tal que puedan ser llevados a la práctica, poniendo de manifiesto una función de intervención directa. Así la didáctica, junto con la ética y la política, debe enfrentar los problemas de informar la acción y los riesgos que esto conlleva⁴.

En el otro extremo, se ubican aquellas definiciones que le adjudican a la didáctica la función de elaborar profundas descripciones y comprensiones sobre su objeto de estudio, comunicarlas a los sujetos involucrados y contribuir a mejorar su reflexión y su práctica. En este sentido, la didáctica guarda una relación indirecta o mediada con la enseñanza en tanto el efecto sobre ella depende del uso que los practicantes hagan de estos aportes.

Desde un posicionamiento normativo, Camilloni (2007c) elabora una distinción entre didáctica preceptiva y normativa. Ambas modalidades teóricas se enfrentan a lo largo del siglo XX y dejan su huella en los sistemas educativos. La didáctica preceptiva postula enunciados prácticos del tipo “si usted quiere alcanzar tal objetivo,

realice tal acción”. Son reglas prácticas orientadas al logro eficaz de los objetivos. Por su parte, la didáctica normativa está asentada en un proyecto político-educativo y pretende la concreción de valores. Sus enunciados se presentan de la siguiente manera: “la enseñanza debe buscar alcanzar determinadas finalidades; debe lograr tipos específicos de aprendizaje en los alumnos; debe transmitir ciertos contenidos; etc.”⁵.

Así entendida la didáctica se convierte en una disciplina que se propone ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Las normas que elabora respetan ciertos márgenes de autonomía, orientando pero no decidiendo por el docente. En todos los casos, éste es un profesional capacitado para la adecuación de dicha normatividad a las particulares condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza. En otro artículo (Camilloni, 2007b) y como parte de su trabajo epistemológico en la didáctica, postula que el destinatario del discurso didáctico debe ser conceptualizado como un sujeto individual, empírico y con capacidad para realizar la necesaria traducción a la práctica, que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades.

2. Momentos en el desarrollo disciplinar de la didáctica

En líneas generales, podríamos decir que la didáctica atraviesa por tres momentos: uno normativo, otro prescriptivo y otro descriptivo⁶. Dedicamos este apartado a realizar una breve descripción de cada uno de ellos con el propósito de contextualizar los debates a los que nos referimos en el tercer apartado del artículo.

Puede ubicarse la constitución de la didáctica como disciplina en el siglo XVII a partir de la publicación de la obra de Comenio⁷. Hamilton (1999) sostiene que a partir del siglo XVI se produce una distinción crucial que da origen a la didáctica moderna: la separación de la enseñanza como actividad de aquellos saberes que se transmiten.

A su vez, este proceso se inscribe en un *giro instructivo*⁸ más amplio, en el que el método también cambia sus sentidos para adecuarse a la época, dejando de ser un marco de procedimientos para pasar a incrementar la eficiencia de la práctica en la que se aplica.

En la *Didáctica Magna* se prescriben determinados contenidos a ser enseñados a los alumnos; hay una meticulosa organización y secuenciación de los mismos en el interior de los tramos escolares, y se delinea *el* método didáctico adecuado, eficaz y rápido para *enseñar todo a todos*. Esta obra —así como también las de otros autores que fueron apareciendo entre los siglos XVII y XIX— organiza una normativa dura con el propósito de regular el funcionamiento de la educación institucionalizada. El “deber ser” de las acciones a desarrollar por el docente y el alumno —normativa bifrente en términos de Barco (1989)— para el alcance de los fines establecidos, está claramente estipulado. Pero, una cuestión a destacar es que esta normativa no se realiza al margen de los fundamentos y fines que orientan el rumbo de la educación⁹.

Lo dicho hasta aquí permite visualizar la ligazón existente entre los tres componentes epistemológicos, a saber: explicación, norma y utopía de la didáctica (Davini, 1996)¹⁰. Los mismos son separables sólo a los fines analíticos, pues conforman articuladamente a la disciplina.

Encontramos diferentes planteos que aluden a la importancia de la vinculación entre estos componentes como parte de un ejercicio metateórico sobre sus diferentes disciplinas. En este sentido, Gimeno Sacristán (1978), Contreras Domingo (1990), Silber (1997) y Feldman (2008) —aún cuando conservan sus especificidades— acordarían en la importancia del componente utópico como mediador entre el explicativo y el normativo. Desprender la norma sólo de la explicación de la realidad, conllevaría la reproducción de lo dado como deseable. Sólo la asociación con los valores posibilitaría construir caminos alternativos superadores de la realidad educativa.

Podríamos plantear junto con Davini (1996) que la armonía entre la explicación, la normatividad y la utopía, característica del surgimiento de la didáctica, comienza a romperse en la década del '60 bajo la hegemonía del tecnicismo.

En primer lugar, es posible localizar en esta etapa algunos sentidos que otorgan diferencias a los términos “normativo” y “prescriptivo”; lo prescriptivo estaría asociado al alcance eficiente de los resultados, mientras que lo normativo se vincularía con los fines y valores de la educación, con la concreción de un proyecto político-educativo y con la fundamentación de las acciones¹¹.

A diferencia de los primeros planteos disciplinares, las propuestas metodológicas en el marco de la didáctica tecnicista¹² se ligan a un sentido prescriptivo y sufren una descontextualización de ese proyecto político-educativo más amplio que les asigna sentido, cobrando una centralidad en sí mismas. El “deber ser” disciplinar se presenta como el camino a seguir para alcanzar de manera eficiente determinados fines, pero éstos no se encuentran en la agenda de discusión de la didáctica. La concepción de ciencia sustentada por la racionalidad tecnológica, obliga a diferenciar entre hechos y valores (Carr, 1996) y a considerar los fines y fundamentos de la educación como cuestiones discutibles por la filosofía de la educación e impuestas a las prácticas como aspectos externos, lejos de los espacios de decisión de los sujetos involucrados en la enseñanza.

Subyace a estas consideraciones que la enseñanza sería un problema técnico¹³. De ser así, la enseñanza se resolvería de una manera objetiva y neutral, pudiendo predecir los acontecimientos a partir del conocimiento de las leyes que rigen su funcionamiento.

Como característica del período, es de destacar la dependencia que la didáctica mantiene con la psicología. Teniendo la enseñanza como meta la producción del aprendizaje, la psicología —y en muchos casos la psicología de base conductista— se convierte en la disciplina que aporta saberes y formas de intervención. Este rasgo

se sustenta en el modelo estándar de las ciencias empírico-analíticas que persiguen un interés técnico. A su vez, esta asociación brinda a la didáctica la posibilidad de transformarse en una disciplina científica, valorada desde los cánones de las ciencias naturales y del positivismo en términos más amplios¹⁴. Se convierte en una disciplina aplicada y pierde especificidad al derivar directamente de otras disciplinas, postulados para la acción sin la debida resignificación.

Para la satisfacción de estos supuestos, en las prácticas de enseñanza, el diseño de paquetes curriculares y alternativas didácticas se suma al furor planificador de esos años. El docente se ve frente a una variedad de herramientas a implementar en el aula que son pensadas por otros actores. Tal es así que muchos autores¹⁵ hablan de paquetes instruccionales o curriculares a prueba de docentes, universales y ajenos a toda vinculación valorativa.

No obstante los rasgos señalados, cabe aclarar que se proponen otros supuestos epistemológicos sobre los cuales construir la teoría didáctica que la alejan de una disciplina aplicada. A su vez, como plantea Feldman, si bien hay muchos esfuerzos y tiempo invertido en derivar prescripciones a partir de un *corpus* de conocimientos de disciplinas básicas —como el ya mencionado de la psicología—, traslaciones casi directas en muchos casos, existen otros intentos serios para lograr propuestas educativas sobre la base de principios generales para el aprendizaje. El autor menciona los siguientes: *Notas sobre una teoría de la instrucción* de Bruner, *Tecnología de la enseñanza* de Skinner o *Teoría y práctica de la educación* de Novak (Feldman, 2008: 35).

Para este autor, las posturas técnicas eluden explícita o implícitamente una cuestión que es fundamental en la enseñanza, a saber, la inevitable vinculación con los valores que conlleva elegir entre una u otra alternativa metodológica. Las sugerencias acerca de cómo debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza, no son neutrales como el tecnicismo procura. La cuestión valorativa se cuela inevitablemente.

El tecnicismo¹⁶ acoge diversas críticas en el campo de la didáctica que dan lugar hacia fines de los años 60 y principios de los 70 a distintas tendencias teórico-prácticas que proponen una visión diferente de la naturaleza de los problemas didácticos. En nuestro país, la dinámica del campo disciplinar y factores histórico-políticos contribuyen a que estas críticas encuentren suelo fértil algunos años más tarde. Entre las que interesa profundizar se hallan aquellas que podrían ser enmarcadas en una corriente práctica en tanto otorgan un lugar privilegiado al análisis de la práctica, la construcción de problemas desde la práctica y la resolución conjunta por medio de la deliberación entre los sujetos involucrados en ella¹⁷.

Se identifica hasta estos años la hegemonía de una didáctica tecnicista que ha resultado incapaz de alcanzar el mejoramiento de las prácticas. Seguramente, deberemos reconocer el logro de otras de sus finalidades, como por ejemplo, la racionalización de las prácticas, sobre todo las vinculadas al diseño de la enseñanza y del currículum; la adecuación entre fines o metas propuestas y la evaluación; las posibilidades de controlar el desempeño y el alcance de los objetivos a partir de determinados criterios; la centralidad de una formación profesional técnico-instrumental que optimice el trabajo en el aula; las prescripciones con pretensiones de generalización; etc.

No obstante sus ventajas —evaluadas siempre desde la racionalidad técnica que subyace a estos planteos—, aparece la posibilidad de trabajar desde las críticas a este enfoque, buscando capturar la especificidad de la práctica y sus sujetos, e impactar realmente en ellos, tendiendo a su mejoramiento. Paralelamente, la incidencia de lenguajes descriptivos provenientes de la sociología y la antropología¹⁸, así como condiciones particulares, contribuyen a que la didáctica vaya adquiriendo progresivamente elementos de tinte descriptivo y comprensivo, perdiendo la centralidad prescriptiva tan asociada al movimiento tecnicista precedente. A su vez, la ponderación de los sujetos de la práctica con posibilidades y

capacidad de decisión y acción, debilita la elaboración de propuestas de intervención por parte de la didáctica, en tanto se considera que las mismas dañan los márgenes de actuación reconocidos. Se genera una “problemática impasse metodológica” (Davini, 1996: 50) tanto en la investigación didáctica como en la realización de las prácticas de enseñanza.

Las corrientes de corte práctico e interpretativo atienden a la demanda propia de la singularidad y complejidad de las situaciones. La dinámica de la vida social exige la reflexión y acción de los mismos sujetos que diariamente trabajan en la enseñanza. Se podría definir a la modalidad práctica como aquella que involucra un razonamiento situado por parte de los sujetos, con el cual deben decidir los cursos de acción más apropiados en el marco de determinadas circunstancias, sopesando tanto los medios como los fines (Kemmis, 1990).

En este sentido, es que Schwab (1973) plantea que todo caso concreto portará características específicas que no podrán ser abarcadas por ningún principio general. Al mirar lo particular de cada caso, emerge la complejidad; multiplicidad de factores, variables, intereses que condicionan y —a su vez— se encuentran condicionados por los diferentes espacios de la práctica.

A partir de todo lo anterior, podríamos resumir diciendo que la didáctica se va debilitando como disciplina de carácter general en la pérdida de ese componente normativo que la ha caracterizado desde sus orígenes. No obstante, también podríamos formular ciertas limitaciones que conlleva esa mirada de lo particular propia de esta corriente. Las formas de actuación situada no tienen posibilidades de propagarse hacia otros casos o probarse en otras situaciones, cayendo en el peligro de legitimar prácticas individuales en su propio contexto sin la confrontación crítica con las condiciones socio-económicas, las ideologías o las finalidades culturales que las prácticas persiguen¹⁹.

3. Desafío actual: articulación de aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos

Podríamos decir que la revisión de estos desarrollos en la didáctica, nos enfrenta a un nuevo desafío²⁰: la elaboración de técnicas pero no en el marco del tecnicismo; la producción de orientaciones normativas en una racionalidad que no sea la de medios-fines; la construcción de alternativas de acción de “textura abierta” (Frigerio, 1991: 27) que dejen márgenes a los docentes para su resignificación en las prácticas de enseñanza.

Estos posicionamientos rescatarían una disciplina normativa y, por tanto, con una responsabilidad directa por su objeto de estudio. Pero, a su vez, no desconocerían los aportes realizados por las tendencias que destacamos en el momento descriptivo, a pesar de su influencia en el corrimiento de la función normativa de la enseñanza.

Estos desafíos implicarían para la producción de conocimientos didácticos la superación de la elaboración de reglas con pretensión de universalidad; el ser una disciplina aplicada de la psicología en la cual el cómo enseñar se deriva del cómo se aprende; el vincularse a un discurso socio-político crítico que enfatice la explicación de las funciones sociales de la escuela²¹; la singularidad en la que caen algunas perspectivas prácticas llevando al extremo el reconocimiento de los márgenes de autonomía docente²²; el abandono de la faz normativa que caracteriza a la didáctica desde sus orígenes.

En todos los casos, estas propuestas más actuales buscarían superar las limitaciones, pretendiendo la construcción de una disciplina normativa, que informe cómo deben comportarse las prácticas de enseñanza. Postularían una didáctica que intervenga, que posea un discurso de carácter propositivo, que diga cómo actuar en las prácticas porque es bueno y adecuado en un determinado contexto áulico, institucional y social.

Tomando a Cols (2003a) podríamos decir que nuestra disciplina debería trabajar en la construcción de principios, con cierto grado de generalidad, referidos a la buena enseñanza en articulación con interpretaciones sobre el trabajo del docente en el aula y la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza.

3.1. El carácter de la norma en una disciplina normativa

La norma didáctica podría caracterizarse como poseyendo una “*textura abierta*”, tal como lo plantea Frigerio (1991:27). Así, podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad del docente, necesarias para su resignificación en los espacios indeterminados de la práctica. Parafraseando a la autora, no hay normativa que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar los sujetos²³.

Consideramos que es un sentido de normatividad compatible con aquella conceptualización de didáctica normativa, formulada por Camilloni (2007c) y con la noción de *criterios básicos de acción didáctica* perteneciente a Davini, quien sostiene que es una necesidad contar con estos criterios que “...orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos...” (Davini, 2008: 57).

Davini expone que renegar de la elaboración de normas didácticas, sería decretar el fin de la disciplina. Muchas veces esto se ha hecho en un intento de oposición a una didáctica tecnicista. No obstante, dicha negación conllevaría la identificación de una práctica educativa intuitiva o de carácter artístico, en la que los profesionales mejor formados o más reflexivos, obtendrían mejores resultados. “... La cuestión parece bastante riesgosa para la educación, especialmente si se consideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas. La enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino

a una acción pública con consecuencias sociales significativas” (Davini, 2008:57).

Asimismo, recordamos que la didáctica persigue conocer e intervenir en la enseñanza, que en tanto práctica social se encuentra conformada por sujetos sociales que tienen sus propios modos de conocer y actuar en el mundo. Se trata de una práctica actuada, pensada, representada, sentida, vivida, por sujetos sociales. Teniendo en cuenta esta complejidad y el lugar protagónico del sujeto social en la práctica, ya no es posible pensar en la elaboración de una normativa que no deje espacio para la interpretación del sentido y su adecuación a los casos singulares.

3.2. Aspectos que conforman la norma

Camilloni (1993) sostiene que la acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y que la disciplina busca construir ese sentido de manera tal que sea justo y válido. Según entendemos, para la autora la direccionalidad de las prácticas de enseñanza, los fines a lograr y los medios adecuados para ello, lo que serían las funciones de la didáctica en tanto disciplina normativa, se conforman a partir de la investigación empírica, de un marco conceptual-referencial y de un posicionamiento político y valorativo.

Resulta pertinente el aporte de Angulo Rasco (1994a) cuando analiza las diferencias entre la formación de prescripciones en una racionalidad tecnológica, asentada exclusivamente en el conocimiento científico disponible y en enunciados de los que se pretende una neutralidad valorativa; y la constitución de una normatividad ética en el marco de una racionalidad propia de las prácticas educativas y sociales. Esta normatividad presenta una coherencia ineludible con los valores y fines de la educación.

Partimos del reconocimiento de que la educación es un problema práctico y, al igual que otras situaciones sociales, demanda

un razonamiento adecuado del tipo “¿qué debo hacer en esta situación?”. La respuesta a esta pregunta “...implica considerar las bases valorativas y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones y decisiones...” (Angulo Rasco, 1994a: 118)²⁴.

Se requieren alternativas normativas que se vayan configurando en la articulación del conocimiento de las circunstancias de la práctica, los valores y fines de la educación, los marcos conceptuales-referenciales que los docentes ponen en juego para llevar a cabo la enseñanza, con su carga de saberes explícitos e implícitos.

...Este complejo y multifacético problema en el que el ‘es’ (i.e. la realidad escolar), el ‘tener que’ (i.e. la realidad legislativa del sistema educativo), y el ‘deber ser’ (i.e. las aspiraciones éticas sobre el porvenir de la sociedad y el valor de la educación) se entrecruzan, es uno de los puntos clave de la comprensión práctica de la acción educativa, que necesita de modo insoslayable un compromiso pública y racionalmente justificable... (Angulo Rasco, 1994a: 118).

Angulo Rasco retoma a Peters quien introduce en este complejo problema práctico que es la educación, la noción de “principios de procedimientos”. Éstos pueden ser definidos como criterios de actuación que explicitan los valores contenidos en los fines educativos y, a su vez, regulan los distintos modos de proceder. Los criterios reguladores deberán luego ser puestos a consideración del docente —individual pero también colectivamente²⁵— para ser concretados en los espacios singulares de enseñanza.

Estos aportes nos permiten pensar que las normas en el campo de la didáctica se construyen a partir de las contribuciones de la investigación sobre la enseñanza, teniendo en cuenta las finalidades de la educación y los valores en los que ellas se sustentan. La investigación puede aportar elementos acerca de las particulares condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza así como también sobre condiciones más generales. Hay que considerar también las mediaciones subjetivas que dichas normativas poseen.

El *corpus* teórico de la didáctica en la configuración de la normatividad, desempeña también un lugar destacado. Al respecto, agrega Camilloni algunos aspectos sobre las características de dicho marco. Siendo la teoría didáctica "...una teoría de encrucijada...", debe integrar saberes provenientes de diferentes disciplinas que se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. "...Los aportes, sin embargo, aunque imprescindibles, son leídos desde el objeto de la didáctica, la enseñanza, por lo que la disciplina conserva su identidad propia" (Camilloni, 1993: 38).

A su vez, la autora contempla otra dimensión que resulta relevante al momento de analizar cómo se constituye lo normativo en una disciplina como la didáctica, a saber, lo general por un lado y lo único e irrepetible por el otro.

Por último, Camilloni aborda otra dimensión conformada por el sujeto, su sociedad y su cultura que, según entendemos, podría ser considerada al momento de aludir a las fuentes a partir de las cuales se constituye la norma didáctica. La autora postula, en este punto, la indisoluble asociación entre el hacer y la orientación global que lo vuelve significativo.

Frente a un discurso preñado de reglas, como es el didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace [...] Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica" (Camilloni, 2007b: 68, 69).

4. Conclusiones

El recorrido histórico realizado por el campo de la didáctica, aunque breve, consideramos que nos ha permitido visualizar el

desdibujamiento de su componente normativo por la influencia de la corriente práctica. No obstante, los desafíos actuales que se postulan para nuestra disciplina la llevan a recuperar su faz normativa —que la caracteriza desde sus orígenes— sin desconocer el aporte de las prácticas de enseñanza y de los sujetos involucrados en ella.

La didáctica podría constituirse como una disciplina normativa, brindando aquellas orientaciones que tiendan al mejoramiento de la enseñanza, su objeto de estudio, pero que dejen al mismo tiempo espacios de resignificación para que los sujetos docentes las interpreten y adecúen a sus particulares contextos de actuación. Parecería que aquí reside su mayor desafío y potencialidad.

Notas

¹ Este trabajo es parte de los avances de la investigación desarrollada en la tesis doctoral “La normatividad en discusión: el caso de la didáctica y el currículum a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos”, Doctorado en Ciencias de la Educación, FHCE, UNLP; realizado con una beca de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina).

² En este trabajo hablamos de didáctica para hacer referencia a la didáctica general, disciplina de la que nos ocuparemos exclusivamente. No abordamos las relaciones que mantiene con las didácticas específicas, ni los debates que en estas últimas se puedan presentar acerca de la constitución de la normatividad.

³ Con la definición de enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, coinciden —entre otros autores— los siguientes: Contreras Domingo (1990); Camilloni (1996); Davini (1996); Garrido Pimenta (1998); Camilloni, (2007a); Davini (2008); Feldman (2008).

Cabe mencionar que el objeto de estudio de la didáctica es complejo (Basabe, 2007), y que como dice Feldman (2008) su definición va asociada a la responsabilidad de la didáctica sobre el mismo; a su vez, diferentes autores postulan un objeto específico en función del posicionamiento desde el cual interpreten la disciplina.

- 4 “...las disciplinas que terminan en –ica (como la ética, la política o la técnica) son aquellas que tienen que ver con la poiesis o con la praxis, pues son disciplinas de aplicación o de acción...” (Camilloni, 1996, pp. 27-28. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada).
- 5 Cabe destacar que Camilloni destaca la presencia de elementos prescriptivos también en una didáctica no tecnológica. La autora no excluye lo prescriptivo que responde a la necesidad de eficacia y basado en el conocimiento científico, pero señala la necesidad de lo normativo en tanto normas no sólo sustentadas en una legalidad científica sino en un deber ser.
- 6 Cols (2003b) utiliza estas aproximaciones para dar cuenta de las tendencias de investigación que se ocuparon de la enseñanza y que ejercieron influencias en la configuración del campo. Las denomina: normativa, prescriptiva de base empírica y descriptiva de corte interpretativo. En un trabajo posterior (Cols, 2007), aborda las propuestas de enseñanza a través del tiempo y construye momentos que enriquecen lo aquí planteado. No utilizando los mismos términos e incorporando la influencia de las teorías crítico-reproductivistas y críticas, Davini (2008) construye una periodización para el campo de la didáctica, compatible con la presentada en este trabajo. También se puede consultar el trabajo de Araujo (2006) para ver otro recorrido por el campo, no por ello contradictorio con el presente.
- 7 Entre los autores que así lo plantean, podemos citar: Barco (1989); Camilloni (1993); Martínez Bonafé (2004). Es justo señalar que estos autores reconocen la existencia de prácticas de enseñanza y didácticas con anterioridad a la publicación de la obra comeniana. Otros autores (como Hamilton, 1999) rastrean antecedentes más remotos llegando hasta la Grecia clásica.
- 8 Hamilton (1999) sostiene que la literatura sobre educación realizó un giro de tipo instructivo, centrándose más en la enseñanza que en el aprendizaje.
- 9 Diferentes autores coinciden en señalar que la comprensión de la concepción didáctica de Comenio requiere que la misma se contextualice en el proyecto político-educativo global para la escuela; entre ellos: Barco (1989); Davini (1996); Civarola (2005); Araujo (2006); Cols (2007).

- ¹⁰ La autora retoma en este análisis a Gimeno Sacristán (1978) quien conceptualiza estos tres componentes epistemológicos para las ciencias de la educación.
- ¹¹ Acordarían en este punto al menos los siguientes autores: Barco, 1989; Davini, 1996; Camilloni 1997, citado en Cols, 2003^a.
- ¹² Las consideraciones sobre la racionalidad tecnicista o tecnológica son tomadas de distintos autores, entre los que podemos mencionar: Carr y Kemmis (1988); Grundy (1994); Davini (1996); Salinas Fernández (1997); Feldman (2008).
- ¹³ Carr y Kemmis (1988), Angulo Rasco (1994b) y Carr (1996), entre otros autores, así lo plantean y también lo critican.
- ¹⁴ Coincidirían con este planteo, los siguientes autores: Camilloni (1996); Basabe (2007); Feldman (2008).
- ¹⁵ Como por ejemplo: Contreras Domingo, 1990; Kemmis, 1993; Angulo Rasco, 1994a; Elliot, 1995.
- ¹⁶ En efecto, como en distintas áreas de las ciencias sociales, el positivismo que alimentó estos planteos tecnicistas ha recibido varias críticas. La teoría social crítica también se enfrenta al positivismo que se manifiesta en las ciencias sociales en su conjunto, además de hacerlo en la didáctica; no obstante, no profundizaremos en ella en esta oportunidad.
- ¹⁷ Schwab (1973); Stenhouse (1991); y Grundy (1994); serían autores representativos de esta tendencia, tal vez más ligados al currículum, pero con influencias en la didáctica.
- ¹⁸ Desde campos afines, los trabajos de Delamont (1984); Jackson (1992); Woods (1995); entre otros, ofrecieron descripciones de las prácticas de enseñanza y la vida del aula que contribuyeron a este desplazamiento.
- ¹⁹ Schwab (1973) para el caso del currículum y de la intervención en él, postula un modo de actuación cuasi-práctico que podría ser interpretado como la posibilidad de construir normas no universales, aunque sí contemplando varios casos, al interior de una racionalidad aparentemente no propicia para ello.
- ²⁰ Desde esta perspectiva trabajan, entre otros: Salinas Fernández (1995); Candau (1996); Davini (1996); Cols (2003a); Araujo (1996); Davini (2008); Feldman (2008).

- 21 A estos tres desafíos los desarrolla especialmente Salinas Fernández (1995).
- 22 Este desafío lo aborda principalmente Davini (2008).
- 23 Aquí aparecen algunas líneas interesantes para problematizar pero que, consideramos, escapan a los márgenes de lo posible para este trabajo. Especialmente, nos referimos a las formas de interpretación y los marcos referenciales desde los cuales los sujetos interpretan las normas para ponerlas en juego en sus propias prácticas de enseñanza.
- 24 Para Camilloni (1993) la didáctica está atravesada por valores en toda su extensión, desde los problemas epistemológicos más generales hasta las propuestas de enseñanza en el aula; y de esos valores se derivan los fines hacia los cuales tienden las prácticas educativas.
- 25 Si bien no lo desarrollaremos, cabe mencionar la importancia que tienen aquí los procesos de deliberación entre los profesionales, propuestos por Schwab (1973) y desarrollados con posterioridad por autores como Stenhouse (1991). Ambos teóricos pertenecen al campo del currículum pero como en otras oportunidades, consideramos que sus aportes son pertinentes para la didáctica.

Referencias

- ANGULO RASCO, J. F. (1994a). “Enfoque práctico del currículum”. En Angulo Rasco, J. F., y Blanco García, N. (Coords.). **Teoría y desarrollo del currículum**. pp. 111-132. Málaga: Aljibe.
- ANGULO RASCO, J. F. (1994b). “Enfoque tecnológico del currículum”. En Angulo Rasco, J. F., y Blanco García, N. (Coords.). **Teoría y desarrollo del currículum**. pp. 111-132. Málaga: Aljibe.
- ARAUJO, S. (2006). **Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BARCO, S. (1989). “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. En **Revista Argentina de Educación**. Año VII. N° 12. pp.7-23. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- BASABE, L. (2007). “Acerca de los usos de la teoría didáctica”. En Camilloni, A. (comp.). **El saber didáctico**. pp. 201-231. Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A. (1993). “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). **Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones**. pp. 25-41. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (1996). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. et ál. **Corrientes didácticas contemporáneas**. pp. 17-39. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2007a). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (2007b). “El sujeto del discurso didáctico”. En Camilloni, A. (2007a). (comp.). **El saber didáctico**. pp. 61-70. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (2007c). “Los profesores y el saber didáctico”. En Camilloni, A. (2007a). (comp.). **El saber didáctico**. pp. 41-60. Buenos Aires: Paidós.
- CANDAU, V. M. (1996). **Rumo a uma nova didática**. (8a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. España: Martínez Roca.
- CARR, W. (1996). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- CIVAROLA, M. M. (2005). “Una nueva lectura sobre la idea de didáctica”. En **Revista Internacional Magisterio**. (16). http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=96 Consultado: 20/06/2007.
- COLS, E. B. (2003a). “El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales”. **Ficha de circulación interna de la cátedra “Didáctica”**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- COLS, E. B. (2003b). “La enseñanza como acción del profesor: tradiciones de investigación y propuestas”. En **III Jornadas de Investigación en Educación, Educación y procesos sociales actuales: respuestas, compromisos y tensiones**. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- COLS, E. B. (2007). “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En Camilloni, A. (2007a). (comp.). **El saber didáctico**. pp. 71-124. Buenos Aires: Paidós.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). **Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica**. Madrid: Akal.
- DAVINI, M. C. (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. et ál. **Corrientes didácticas contemporáneas**. pp. 41-73. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (2008). **Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores**. Buenos Aires: Santillana.
- DELAMONT, S. (1984). **La interacción didáctica**. Madrid: Cincel, Kapelusz.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española. (2001). 22ª edición. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1995). 1ª edición. México: Aula Santillana.
- ELLIOT, J. (1995). “El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular”. En AA.VV. **Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)** Vol. II: pp. 245-272. España: Fundación Paideia; Morata.
- FELDMAN, D. (2008). **Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza**. Buenos Aires: Aique. 1999.
- FERRATER MORA, J. (1994). **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Ariel S.A.
- FRIGERIO, G. (1991). “Currículum: norma, intersticios, transposición y textos”. En Frigerio, G. (comp.), **Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas**. Vol. I: pp. 17-45. Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- GARRIDO PIMENTA, S. (1998). “Cap a una resignificació de la Didáctica Ciències de l' Educació, Pedagogia i Didáctica: una revisió conceptual i una síntesi provisional”. En **Temps d' Educació, Revista de la Divisió de Ciències de l' Educació, Universitat de Barcelona**. N° 19. pp. 221-251.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978). “Explicación, norma y utopía en

- las ciencias de la educación”. En Escolano, A. B. **Epistemología y educación**. pp. 158-167. Salamanca: Sígueme.
- GRUNDY, S. (1994). **Producto y praxis del currículum**. Madrid: Morata.
- HAMILTON, D. (1999). “La paradoja pedagógica (O ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)”. En **Propuesta Educativa**. Año 10. N° 20: pp. 6-13. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- JACKSON, Ph. (1992). **La vida en las aulas**. (2a. ed.). Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1990). “Introducción”. En Carr, W. **Hacia una ciencia crítica de la educación**. pp. 7-38. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. (1993). **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata. 1986.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). “Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica”. En **X Congreso Fedicaria, Valencia**. <http://www.fmrppv.org/eets/fedi.doc> Consultado 15/06/2007.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1995). “Límites del discurso didáctico actual”. En AA.VV. **Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)** Vol. II: pp. 45-60. España: Fundación Paideia; Morata.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1997). “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”. En Poggi, Margarita. (Comp.) **Apuntes y aportes para la gestión curricular**. pp. 21-59. Buenos Aires: Kapelusz.
- SCHWAB, J. (1973). **Un enfoque práctico para la planificación del currículo**. Buenos Aires: El ateneo.
- SILBER, J. (1997). “Otra vez pedagogía”. **Ficha de circulación interna de la cátedra Pedagogía Sistemática**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- STENHOUSE, L. (1991). **Investigación y desarrollo del currículum** (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.
- WOODS, P. (1995). **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós.