

## ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DIDÁCTICA Y SUS CONTEXTOS DE APLICACIÓN

Santiago Gordon, UNLP.  
santiago.gordon.fu@gmail.com

Agustina Moya, UNLP  
agusmoya\_sj@hotmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo pretende realizar un recorrido conceptual que permita hacer un análisis de los mecanismos por los cuales la didáctica ha logrado elaborar nuevas propuestas desde su quehacer *teórico práctico* y afianzando la brecha entre estos términos, provocada principalmente por la constitución de los modelos de enseñanza normativos.

### PALABRAS CLAVE

DEVELAR-BRECHA-ACCIÓN PEDAGÓGICA-INEQUIDAD-CONTEXTO

### DESARROLLO

Quisiéramos empezar mencionando que afirmamos la existencia de una acción pedagógica que se desarrolla en torno a la cotidianidad de la transmisión de conocimiento que se da en el Sistema Educativo, parafraseando a Camilloni, podemos afirmar que la didáctica es la disciplina teórica que se ocupa de estudiar dicha acción pedagógica, la cual está sujeta a programas de formación y modelos didácticos, en teoría comprometidos con los problemas esenciales que la educación presenta en torno a los sujetos que conforman la acción pedagógica, específicamente en lo que refiere al aprendizaje en torno al alumno y a la transmisión cuando hablamos del profesor. Siguiendo esta afirmación, podemos ver que la didáctica está inmersa en un contexto específico social y cultural que tiene en cuenta las particularidades propias del entorno.

## **¿Podemos afirmar que la didáctica es contextualizada?**

Como sabemos la didáctica no siempre tuvo la misma concepción teórica sino que, fue influenciada por diferentes corrientes, paradigmas, coyunturas socioeconómicas, es decir que tuvo diferentes momentos. Davini menciona la problemática a la cual la didáctica y sus especializaciones han sido sometidas en los últimos años, ya que fue reconceptualizada por especialistas en distintas disciplinas y no por profesionales provenientes de la misma didáctica.

En este marco aparece la idea de la existencia de una didáctica crítica, o al menos con un enfoque crítico, entendiendo por este término lo que Horkheimer propone como “el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modelos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...), conocerlos de una manera definitivamente real” Horkheimer, M. (1974).

Hacemos mención de dicho corte crítico de la didáctica porque por medio de éste, se nos es posible defender la existencia de nuevas posibilidades de análisis y desarrollo de la acción pedagógica, que en muchos de los casos se ve influenciada, como decíamos antes, por transversalidades políticas y económicas que de alguna manera entorpecen los mecanismos de actualización de la disciplina.

Esta actitud crítica, como defiende Davini (1995), compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras que se dan dentro de un espacio sustantivo a la reflexión y a la búsqueda, proceso que es visto como un develamiento de algo más profundo que no es inherente a las situaciones de crisis.

Retomando la pregunta, podemos decir que la didáctica efectivamente se contextualiza y sufre transformaciones acordes a los entornos donde se propone. Es importante mencionar que dichas transformaciones no son acumulativas, sino que implican procesos conflictivos, que como sostiene la

autora, obligan a los profesionales a replantear constantemente los compromisos en los que basan sus prácticas científicas.

Por otro lado además, es muy importante resaltar que al analizar dichos contextos podemos ver que la acción pedagógica, la cual está pensada en función de eliminar equidades o al menos es su objetivo final, se contextualiza en condiciones de total inequidad, lo que nos hace recordar las palabras de Ranciere (2007:9) :

“La distancia que la escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma que viven y por lo tanto, reproducen sin cesar”

Es así que en muchos de los casos, esta carrera ennegrecida de la sociedad pedagogizada, lo único que ha podido conseguir es profundizar las diferencias, mas no equilibrar las condiciones donde la acción pedagógica se desarrolla.

### **Develar la brecha entre la teoría y la práctica**

Es menester iniciar el análisis acerca de los modelos didácticos, construidos por las teorías normativas, que buscan estandarizar la enseñanza y a los sujetos involucrados en ésta, dejando a un lado el carácter heterogéneo que tienen las prácticas y los contextos en los que éstas se desarrollan. Para definir entonces los modelos didácticos podemos decir que son una herramienta construida con el fin de convertirse en un esquema mediador entre las abstracciones creadas por los teóricos y las realidades que analizan.

Estos modelos sólo captan una arista de la realidad ya que son un esquema basado en el análisis de muestras arbitrariamente elegidas. Este distanciamiento nos hace pensar que existe una brecha permanente entre la teoría y la práctica, entre el modelo didáctico y el quehacer didáctico, entre lo abstracto y lo concreto; brecha que se da como producto del hecho de pensar o concebir los modelos didácticos por fuera de las prácticas. Tenemos entonces que, en primera instancia las propuestas que surgen para los campos de aplicación son abstractas y desconocen las subjetividades de los protagonistas, además de estar enajenados del campo donde se desarrollan dichas prácticas.

En este marco, los actores que accionan los modelos teóricos quedan relegados a ajustarse a prescripciones, pasando a ocupar un puesto utilitario como transmisores del saber legítimo y a su vez controladores del sistema. En este contexto se nos hace inevitable pensar que la escuela actúa como un dispositivo de control, transmitiendo además del conocimiento técnico, una serie de normas y patrones que están destinados al disciplinamiento de los actores educandos, interviniendo no sólo en lo abstracto o disciplinar, sino también en el moldeamiento de sus cuerpos y en conclusión, su accionar como sujetos sociales.

Es justamente en esta idea de sujetos sociales en la que queremos detenernos para mencionar que los educadores son seres contruidos por sus vivencias, con un habitus desarrollado, lo cual es importante ya que condiciona su accionar como actor protagonista de la acción pedagógica, heredando muchas veces al niño una serie de contenidos que vienen adheridos al saber técnico. Esto es negarle la posibilidad al docente de *poder hacer* sobre sus prácticas, *poder hacer* en el sentido de sujeto activo, como constructor y no sólo como un mero reproductor de contenidos de un modelo que, como decíamos antes esta abstraído de su realidad.

Ahora bien, este habitus se ve reflejado también, en las personas que realizan el planteamiento teórico del modelo didáctico, en palabras de Dorato y Villa (2007), resultando una escritura que se da *sobre* la práctica y no *en* la práctica. Esta construcción determina las formas en las que los sujetos materializan su práctica concreta y repercute en muchos planos y en muchos actores del entramado social, pero desde lugares distintos, eso deja ver que la brecha que antes mencionamos es muy amplia y bajo esta normatividad, no tiene esperanza de cambio ya que no existe retroalimentación entre los que podrían acortarla, pareciendo que la única relación que tienen es vertical o lineal, haciéndonos pensar que la existencia del uno determina la existencia del otro.

**No es lo mismo educarse en un país que en otro**

Pensemos por un momento que hay una gran diferencia entre los modelos didácticos que se dan en sistemas educativos que conciben a la educación como un derecho y los modelos educativos que ven a la educación como un bien adquirible. En el primer caso se entiende que las instancias de poder acortan (o al menos procuran hacerlo) las distancias entre los teóricos y los sujetos que están en las prácticas, justamente porque se concibe a la educación como un derecho donde todos los trabajadores son activos porque la opinión de los maestros es tomada en cuenta a la hora de plantear los modelos didácticos que en esa realidad se maneja.

Veamos ahora la realidad de los países en los que la educación es un bien a adquirir, en estos casos la brecha que analizamos es mucho más amplia, debido a que si bien toman en cuenta a los educandos, no lo hacen de la misma manera que los anteriores, en este caso se los ve como consumidores, y sus derechos se ven aludidos en función de ese papel. Los planteos de los modelos didácticos en este caso se realizan en base a las tendencias de consumo y a los que el mercado capitalista va determinando, dejando de lado a los sujetos que están en la acción pedagógica, aquí los maestros no tienen opinión activa sino hasta que puede acceder a un puesto de poder.

Es importante mencionar que si bien existen países donde se ve a la educación como un derecho, esto en muchos de los casos o bien sucede de forma teórica, o bien se ve entorpecido por el aparato democrático que rodea este esquema.

### **Una propuesta superadora**

Si visualizamos a los sujetos que se encuentran en las prácticas, justamente como sujetos poseedores de una carga histórica y de un contenido a transmitir no sólo de manera oral sino también escrita, vemos que es posible el planteamiento de una forma de teorizar a la didáctica.

Enfrentar el problema de la brecha que venimos tratando, requiere entre otras cosas, y para empezar, reconocer la oralidad que los seres humanos poseemos, oralidad en términos de Dorato y Villa:

*“Oralidad que no sólo se refiere a la palabra hablada, sino también a los movimientos corporales, lo gestual, esa manera particular de decir con el cuerpo y desde el cuerpo” (Dorato, M; Villa A. 2001)*

Es esta oralidad misma la que construye y constituye el accionar de los sujetos en la acción pedagógica, la dota de subjetividad y le da esa carga de saberes que sólo se puede adquirir y transmitir en el campo mismo de trabajo. Esto nos da a notar que los modelos propuestos por fuera de las prácticas vienen desprovistos de la idea de ver a la acción pedagógica como una instancia dinámica que está en constante renovación y que supuestamente debería evitar que las ideas se vuelvan perpetuas, desconociendo los cambios del contexto donde se desarrollan.

En conclusión, vemos que, la producción de ideas debe darse desde el espacio de prácticas, para que sean estas ideas elaboradas en base a la sistematización que realizan los sujetos protagonistas de las prácticas, acorde a su historia y subjetividad (habitus).

## **BIBLIOGRAFIA**

Camillioni, A. (2007). Didáctica general y didáctica específicas en El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Davini, Ma. C. (1995). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las especiales en Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Dorato, M; Villa A. (2001). “De aquí y de allá” en Educación Física y Ciencia.

Horkheimer, M. (1974). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrortu. Rancière, Jacques. (2007). El Maestro Ignorante, cinco lecciones de emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del Zorzal.