

APORTES PARA REPENSAR LA DIMENSIÓN NORMATIVA EN LA DIDÁCTICA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

CONTRIBUTIONS TO RETHINKING THE NORMATIVE DIMENSION IN DIDACTICS FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE

Sofía Picco*

Resumen.

Este artículo se enmarca en una temática amplia relativa a la construcción de la dimensión normativa de la Didáctica, entendiéndola como una disciplina que asume un compromiso explícito con la intervención pedagógica y social. Para analizar esta dimensión normativa de la Didáctica recuperamos críticamente dos trabajos emblemáticos de la producción didáctica en la Argentina en los años '70, específicamente, nos referimos a: 1- un artículo de Susana Barco titulado "¿Antididáctica o nueva didáctica?" publicado en 1973; 2- y otro de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez denominado "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" de 1974. En primer lugar, pretendemos analizar estos trabajos para identificar los aportes a la construcción de una línea de pensamiento local sobre la Didáctica. En segundo lugar, nos proponemos reflexionar en torno a la actualidad de estas producciones para enriquecer el estudio de la dimensión normativa y la construcción de una didáctica crítica. A su vez, estos artículos nos aportan elementos para volver a pensar la dimensión normativa de la Didáctica en contraposición a una prescripción tecnicista que a pesar de sus promesas no ha podido mejorar la educación.

Palabras clave: Didáctica, dimensión normativa, didáctica crítica, prescripción.

Abstract.

This article is part of a broad thematic related to the normative dimension of Didactics, understood as a discipline that assumes an explicit commitment to the educational and social intervention. To analyze this normative dimension of Didactics critically recovered two emblematic works of didactic production in Argentina in the '70s, specifically, we mean: 1- "Anti Didactics or new Didactics?", an article by Susana Barco, published in 1973;

* Universidad Nacional de La Plata – Argentina; sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Fecha de Recepción: 17 agosto 2017

Fecha de Aceptación: 30 octubre 2017

2- and another of Gloria Edelstein and Azucena Rodríguez called “Method: defining and unifying factor of teaching instrumentation” of 1974. First, we analyze these works to identify the contributions to the construction of a line of local thought on Didactics. Secondly, we intend to reflect on the topicality of these productions to enrich the study of the normative dimension and the building of critical Didactics. In turn, these articles provide us with elements to rethink the normative dimension of Didactics as opposed to a technical prescription that despite its promises has not been able to improve education.

Keywords: Didactics, normative dimension, critical didactics, prescription.

INTRODUCCIÓN.

En este artículo nos proponemos realizar una particular lectura de dos trabajos que son indicativos de los temas que estructuraban los debates del campo pedagógico a principios de los años '70 en la Argentina y que aún hoy tienen actualidad para revisar críticamente la Didáctica (general), por la relevancia de sus autoras a nivel latinoamericano y por los contenidos que abordan.

Nos referimos específicamente a un artículo de Susana Barco y a otro de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez, publicados originalmente en la *Revista de Ciencias de la Educación* dirigida por Tedesco. Como plantea Furlán, esta revista se distribuía en todo el país “donde hubiera pedagogos sedientos de aires polémicos” (2011, p. 59).

El artículo de Barco se titula “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, fue publicado originalmente en la mencionada Revista en 1973 y luego, en 1975, formó parte del libro *Crisis en la didáctica*. El artículo de Edelstein y Rodríguez se denomina “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica” y fue publicado en 1974.

Ambos trabajos tienen su especificidad y abordan temáticas centrales de la Didáctica como disciplina. Además, se emparentan en la inclusión de categorías pertenecientes a la teorización crítica en las Ciencias Sociales para enriquecer la producción de conocimiento didáctico, en un contexto político-educativo favorable con el sostenimiento y la difusión de perspectivas

tecnicistas. Estas autoras construyen posicionamientos teóricos para tratar la Didáctica e incorporan categorías conceptuales que se difundirán en nuestro país recién en la década del '80, como consecuencia de la última dictadura militar que intentó silenciar toda la producción crítica y, en términos generales, que se opusiera a los valores que quiso imponer.

A su vez, el análisis de estos trabajos revierte actualidad por los siguientes motivos: 1) abordan temáticas –como los contenidos, las intenciones formativas, la metodología de la enseñanza, la evaluación, etc.– que forman parte en nuestros días de las preocupaciones de la Didáctica, que se han ido ampliando y han rebasado los límites originales en torno a las cuestiones metodológicas; 2) la dimensión normativa que acompaña a nuestra disciplina desde su surgimiento y que es defendida por las autoras también requiere una resignificación acorde a nuestra época; y, 3) estas producciones permiten reflexionar sobre la construcción permanente de una didáctica crítica.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LAS OBRAS DE SUSANA BARCO, GLORIA EDELSTEIN Y AZUCENA RODRÍGUEZ.

Comenzamos este apartado con el análisis del trabajo “¿Antididáctica o nueva didáctica?” escrito por Barco. La autora comienza el artículo sistematizando algunas definiciones de Didáctica que aparecen en textos de circulación frecuente en su época y concluye que se trata de una didáctica instrumental, despojada del tratamiento de los fines – los cuales se reservan para ser definidos en el marco de la filosofía de la educación–, y concentrada en el aprendizaje de los estudiantes –y no en la enseñanza.

El diagnóstico del estado de la educación lleva a Barco a decir que es necesario “*un cuestionamiento de la totalidad de formas vigentes*” (1975, p. 98) en la institución escolar, del que debe participar activamente toda la comunidad educativa. Los cambios que se requieren no se realizarán, según expresa la

autora, por imposición burocrática pero tampoco desde la improvisación. Los cambios demandan el compromiso de los docentes, alumnos, directivos y padres, movilizandos y cuestionando los roles y formas de relación consuetudinariamente asignados.

El sistema educativo y la sociedad se encuentran en relación y al servicio de la concreción de un proyecto de país. *“Depende del proyecto del país que el pueblo elija y que decida realizar, y al cual se subordina lógicamente, ya que el sistema educativo colabora en la concreción de un tipo de hombre determinado”* (Barco, 1975, p. 101). La autora realiza una contextualización social y política permanente de lo que acontece en el aula de clases y en la escuela. La relación docente-alumno, el proceso de selección del contenido, las prácticas de evaluación, etc., se convierten en aspectos de la enseñanza analizados por la autora como concreciones de procesos más amplios caracterizados por el verticalismo, el autoritarismo, la dominación y el ejercicio del poder.

Teniendo en cuenta el contexto de dependencia de nuestro país con respecto a aquéllos más desarrollados, Barco plantea que la Didáctica como disciplina también ha caído presa de la dependencia. Según la autora, en los años '70 la Didáctica no había tenido en Argentina un desarrollo profuso y las obras que circulaban eran principalmente extranjeras. Reconoce que estas últimas publicaciones, promocionadas por diferentes actores con influencia en el sistema educativo, respondían a las necesidades de sus propios contextos de producción, dificultando considerablemente la posibilidad de brindar respuestas singulares y contextualizadas a nuestros problemas educativos latinoamericanos.

A su vez, Barco analiza estas producciones extranjeras y las prácticas educativas por ellas fomentadas, como elementos de penetración ideológica vinculados con la perspectiva tecnicista en educación. Ésta supone, entre otras cuestiones, que es posible predecir los resultados del aprendizaje de los

alumnos, que conocerlos y establecerlos con claridad desde el principio garantiza el éxito del proceso y que a su vez su cumplimiento se convierte en indicador de la calidad de la educación. A su vez, es de destacar que estos elementos brindan información sobre el sistema educativo y el nivel de aprobación y acatamiento de los lineamientos difundidos por la bibliografía y las sugerencias internacionales.

Frente a esta particular construcción de la disciplina, Barco elabora una propuesta que considera superadora de las críticas y limitaciones tratadas. Ésta sería una “antididáctica”¹ –si por Didáctica se entiende la anteriormente criticada–, o una nueva Didáctica –disyuntiva que ya aparece desde el título del trabajo.

Poniendo en práctica una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador, una antididáctica respecto de la anterior. [...] Recién cuando el nuevo orden socioeconómico se concrete, podrá hablarse de una didáctica auténticamente nueva, cuyas modalidades y características no es posible dar hoy, salvo en rasgos generales que hacen más a los fines de la educación en una sociedad socialista que apuntan a la concepción de un hombre nuevo. La práctica educativa misma, la investigación sobre ella, irán delineando el modo de operar de la didáctica, que lo hará o no en un ámbito escolar (de estar con los que afirman que la escuela ha muerto) (Barco, 1975, p. 121. La negrita figura en la edición consultada).

En la cita precedente se pone en evidencia que la construcción de una Didáctica nueva, opuesta a la Didáctica criticada líneas más arriba, conlleva la construcción de un nuevo orden sociopolítico, idea que se reitera en diferentes

¹ Cuando Barco habla de “antididáctica” cita en una nota al pie de página la siguiente obra, como si retomara de este autor italiano algunas ideas: Bartolomeis, Francesco. *La ricerca come antipedagogia*. Feltrinelli, 1972. Al parecer, Bartolomeis realiza una serie de propuestas renovadoras de la escuela, asentado en los principios de la escuela activa, proponiendo entre otras cuestiones la investigación y las prácticas de laboratorios en todas las áreas o disciplinas que se enseñan y se aprenden en la escuela. Podemos suponer que se abre en esta perspectiva una oposición a la escuela enciclopedista, tradicional, también cuestionada por Barco en su trabajo. En este sentido, la “antididáctica” y la “antipedagogía” pueden interpretarse como movimientos en oposición a una disciplina hegemónica.

fragmentos apelando a algunas nociones apoyadas en la concepción marxista del cambio social.

Por otra parte, en aspectos estrictamente didácticos, la nueva Didáctica debe revisar profundamente:

– *El carácter de la relación docente-alumno.* La autora propone una relación más recíproca, de trabajo conjunto, de aprendizaje mutuo. Se apunta a que el alumno tenga una participación activa en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

– *El lugar del docente frente a las prescripciones curriculares.* La autora sostiene que el docente debería adoptar un lugar activo y crítico, y propone que junto a los estudiantes genere condiciones para convertir el aula en un espacio de experimentación pedagógico-didáctica.

– *Las características del contenido escolar.* Barco cuestiona la “*extraña manera de “conocer” algo de lo cual, la escuela, está prolijamente aislada tras sus muros*” (1975, p. 105). Los contenidos que circulan en la escuela se presentan de manera recortada, aislada del contexto de producción científica o del contexto social en el cual adquieren sentido con el resto de los saberes que hacen a la comprensión y actuación en la vida cotidiana. Destaca que no está permitido interrogarse por el valor, uso y aplicación social de los conocimientos científicos, y que el alumno queda en una posición de recepción y repetición absoluta y acrítica de lo que aprende en la escuela, fragmentándose él mismo tanto como lo están los contenidos que aprende. La propuesta superadora se delinea por el lado de la apertura de la escuela al contexto. Parafraseando a la autora, la escuela debería romper su aislamiento e integrarse al medio socio-cultural de una manera efectiva.

Por su parte, Edelstein y Rodríguez, en su artículo denominado “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, plantean que se van a dedicar “*al problema del método y sus implicancias en el*

aprendizaje escolar, tema fundamental para la Didáctica" (1974, p.21). A pesar de ser un tema del que se ocupa la Didáctica desde su surgimiento, para las autoras, en el momento de la publicación del trabajo, el método se encontraba confinado al olvido o recibiendo un tratamiento parcial.

Edelstein y Rodríguez conciben la Didáctica como una disciplina que implica distintos niveles, a saber: teórico, técnico, instrumental y crítico:

es fundamental que las alternativas que ofrezca la Didáctica para la transformación de la tarea educativa, tengan en cuenta las posibilidades de aplicación a una situación concreta, determinando cómo se puede pautar el proceso o definir etapas, previendo formas de transición (1974, p. 22).

Para Edelstein y Rodríguez el olvido del tratamiento del método en la Didáctica tiene sus causas en dos líneas que abordan el tema de manera deficitaria: la formal y la instrumental. En el artículo, analizan estas vertientes, el planteo de algunos de sus representantes y concluyen que son modalidades parciales en el abordaje de lo metodológico. En ambos casos se consideran aspectos fragmentarios del método, desgajados de los procesos de aprendizaje, de pensamiento, del contenido y de las finalidades de la enseñanza. Se conceptualiza el método como una respuesta al "cómo enseñar" desde la racionalidad tecnicista medios-fines.

En oposición a estas críticas, las autoras construyen su posicionamiento en el materialismo dialéctico y asientan allí la importancia de construir un método en articulación con el objeto de estudio. El método general, para las autoras, debe ser el método dialéctico, que esté en consonancia con el desarrollo continuo de la realidad. Los métodos particulares mantienen una relación con la lógica general pero se van conformando en articulación con las particularidades de los procesos indagados.

Por su parte, la construcción de una metodología "*implica una traducción de los principios generales, leyes y categorías aportados por el método en respuestas integradas a una situación dada y para ciertos y precisos objetivos*" (Edelstein y

Rodríguez, 1974, p.27). El método dialéctico constituye ese conjunto de principios y fundamentos que da sustento al método general. Sus movimientos fundamentales son análisis y síntesis, que aparecen en un proceso de investigación pero también en la enseñanza.

A continuación, Edelstein y Rodríguez sostienen que al adoptar el método dialéctico y al concebir que el punto de partida para el conocimiento es *“una práctica concreta sobre la realidad objetiva”* (1974, p. 29), el aprendizaje que se realiza en la escuela debe ser real, debe partir de una situación aparentemente problemática cuya resolución lleve al aprendizaje de los contenidos.

Esta afirmación para caracterizar cómo debe ser el aprendizaje escolar presenta algunas dificultades que explican las autoras. En primer lugar, los contenidos se prescriben primero y luego se generan las situaciones problemáticas –con su cuota de inventadas– para que los estudiantes se pongan en relación con ellos. En segundo lugar, las auténticas situaciones problemáticas son posibles de diseñar teniendo en cuenta la interacción del sujeto con su contexto histórico y social. Cuestión que aún hoy sigue siendo difícil de resolver en la escuela considerando que desde sus inicios se trata de una institución que transmite un saber descontextualizado de sus contextos de producción y que demanda posteriormente un proceso de recontextualización para ser utilizado en la sociedad (Lundgren, 1992; Basabe & Cols, 2007).

La metodología así entendida permite articular los principios y fundamentos en los que se sustenta, una forma particular de poner a los estudiantes en contacto con los contenidos seleccionados curricularmente, considerando ciertas intencionalidades, y habilitando al mismo tiempo, formas particulares de relación entre docente y alumno.

Por último, Edelstein y Rodríguez plantean que la planificación es un *“proyecto de acción”*, y que su concreción o efectivización queda sujeta a la

coherencia que el mismo guarde con la relación docente-alumno que se establezca. Esta relación tiñe todos los componentes que integran el plan.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

El análisis que se sintetiza a continuación es parte de un estudio mayor que se realizó en la tesis doctoral de la autora (Picco, 2014). La misma se propuso indagar, desde una perspectiva histórica, cómo ha aparecido planteada la normatividad en la producción teórica de la Didáctica entre los años 1960 y 1990 en Argentina.

Los textos de Barco y de Edelstein y Rodríguez aquí considerados, integraban el *corpus* empírico que se conformó en base a una encuesta administrada a informantes clave con obras que representaran distintos momentos de la constitución disciplinar a partir de evidenciar matices en el eje conocimientos, normas, valores y prácticas.

El marco conceptual-referencial de la tesis incluyó aportes destacados de teorías epistemológicas y metodológicas contemporáneas con una doble intención: en primer lugar, para indagar en problemas y esquemas interpretativos que con respecto a la normatividad aparecían en la reflexión epistemológica y metodológica en las ciencias sociales, para luego con ellos enriquecer el análisis en la disciplina de base. En segundo lugar, porque una investigación como la que se realizó no hubiera sido posible sin categorías que habilitaran un análisis metateórico.

A su vez, abordar un *corpus* tan complejo de obras demandó una metodología de análisis adecuada tanto al objeto como a los fines de la investigación. En este sentido, optamos por el análisis del contenido (Krippendorff, 1990; Andréu Abela, 2001), utilizando algunas categorías preconstruidas de estudio como los aspectos que se detallan en el próximo apartado de este artículo.

ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN NORMATIVA EN LA DIDÁCTICA.

La Didáctica es una disciplina de larga data si consideramos su surgimiento formal a partir de la publicación de *Didactica Magna. Tratado universal del arte de enseñar* de Joan Amós Comenio en el siglo XVII. Desde entonces, gran parte de sus preocupaciones han estado vinculadas a dar respuesta a “¿cómo enseñar?”, en cumplimiento del ideal pansófico y de la búsqueda de un método universal de enseñanza.

Contemporáneamente, Feldman (2002) y Terigi (2006), revisan críticamente esta pregunta con la que nace la Didáctica en torno a otra que consideran más actual: “¿cómo ayudar a que muchos docentes enseñen en los grandes sistemas educativos?”.

Si bien es interesante analizar cómo la Didáctica se configura como disciplina en torno a dar respuesta a estas diferentes preguntas, a los fines de este trabajo resulta pertinente recuperar la preocupación normativa que en ambos casos se pone en evidencia. La dimensión normativa de la Didáctica permite elaborar orientaciones hacia las prácticas de enseñanza para que los docentes puedan decidir y fundamentar críticamente sus acciones en la concreción de determinadas finalidades.

¿Cómo se construye entonces esa dimensión normativa en la Didáctica a partir de los trabajos reseñados precedentemente? Para dar respuesta a esta pregunta, analizamos algunos aspectos que consideramos centrales.

– *Carácter de la norma en una teoría normativa.*

Para Díaz Barriga (1991) y Orozco Fuentes (2009) el texto de Barco marca un giro en la conformación del pensamiento didáctico de la época. Con anterioridad a esta publicación, según estos referentes, en Didáctica no se pensaba en las relaciones que las formas de enseñar o el trabajo en el aula tenían con un determinado proyecto político.

Si bien Orozco Fuentes reconoce que estos planteos están muy aceptados en la actualidad, en aquellos años esto se convirtió en una novedad y abonó a la conformación de una Pedagogía latinoamericana que comenzaba a surgir con el impulso de Paulo Freire.

En este sentido, la crítica de Barco apunta al autoritarismo, la dominación y la dependencia que caracterizan la estructura de la sociedad y del sistema educativo. Aun pudiendo utilizar diferentes criterios en la instrumentalización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los docentes no lo hacen por quedar atrapados en un verticalismo que los trasciende. Esta condición sólo puede ser superada por una didáctica crítica, asentada en una perspectiva que le permita tensionar lo micro y lo macro superando las auto-comprensiones locales sesgadas ideológicamente (Kemmis, 1993; Grundy, 1994). Se pregona por la construcción, aún en la actualidad, de márgenes de actuación para el docente, que le permitan evidenciar su capacidad de decisión y acción, resignificando y enriqueciendo en sus contextos particulares las normas didácticas y curriculares.

En el diagnóstico estructural que realiza y critica la autora, el lugar de actuación docente se condice con el carácter de disciplina aplicada que se configura para la Didáctica. Por un lado, Barco afirma que la Didáctica adquiere de esta manera “pretensiones de **asepsia**, de **no compromiso** o **incontaminación**” (1975, p.97. La negrita figura en la edición consultada); por otro lado, la Didáctica es una disciplina aplicada cuando la autora alude a la recepción de categorías, teorías y problemáticas importadas de países centrales hegemónicos que trasladadas al nuestro no contribuyen a la real solución de los problemas.

En el artículo de Edelstein y Rodríguez y en comparación con el trabajo de Barco, podemos decir que la construcción de una normatividad didáctica avanza un paso más en su concreción. El método, la crítica a la visión

instrumental y la propuesta de un método dialéctico para la enseñanza parecen delinear una normativa acerca de cómo debe ser tratada la cuestión metodológica en la enseñanza y por qué. Coherente con planteos más actuales de las mismas autoras, no hay una prescripción acerca de cómo enseñar tal o cual contenido, sino que la normativa se configura en decir qué aspectos de la enseñanza debe tener en cuenta la configuración siempre singular de lo metodológico, como por ejemplo, el contenido, el alumno, el contexto, las finalidades, etc.

En la crítica a la visión instrumental del método, emerge la tensión forma-contenido que la Didáctica sigue utilizando en sus investigaciones y construcciones teóricas. Esta tensión abordada en Edelstein y Rodríguez (1974) llama la atención sobre la imposibilidad de encontrar un método válido para enseñar cualquier contenido. Según Díaz Barriga, las visiones instrumentalistas *“niegan que la resolución de la metodología parta del estudio de la estructura interna de la disciplina”* (1991, p. 87).

En un trabajo posterior, Edelstein y Litwin (1993), ponen de manifiesto la tendencia a olvidar la cuestión de las estrategias metodológicas al estudiar el *currículum* universitario. Las autoras sostienen que la forma es también contenido y que los modos que proponen los docentes para la circulación o la construcción de conocimientos habilitan ciertas relaciones y no otras de los estudiantes con los contenidos. En este sentido, estas estrategias metodológicas se convierten en espacios de incertidumbre que habilitan la innovación y demandan el análisis didáctico.

Podemos enfatizar aquí que la categoría *“construcción metodológica”* (Edelstein, 1996; 2011) sintetiza por un lado el carácter mencionado para lo metodológico y, por el otro, el lugar del docente en esa construcción. Es el docente el que construye una metodología acorde para la enseñanza de

determinados contenidos, para sujetos particulares, en un contexto específico y con ciertas intencionalidades.

– *Aspectos que constituyen la norma.*

En las obras analizadas de Barco y de Edelstein y Rodríguez se visualiza la incorporación de teorías críticas para la fundamentación del planteo teórico. En el caso de Barco éstas se recuperan para analizar la tensión entre el aula, la escuela y la sociedad; y en el caso de Edelstein y Rodríguez se retoma el método dialéctico y se lo adecúa a la enseñanza.

Además de estas categorías teóricas que las autoras resignifican de distintos campos de las ciencias sociales, es de destacar que en los dos trabajos se acentúa la importancia del contenido a enseñar. Se empieza a reconocer el “contenido” como categoría didáctica ya en los años ‘70, que estaba olvidado o descuidado, previo a la influencia de la “Pedagogía de los contenidos” o del “Curriculum”, que en nuestro país aparecen con más fuerza en la década del ‘80, y al desarrollo de las didácticas especiales por contenido que son las que lo reponen en el triángulo didáctico (Poggi, 1997; Feldman, 1999).

Para Barco, el contenido y la forma de enseñarlo y aprenderlo se encuentran condicionadas por factores políticos y sociales. Por su parte, Edelstein y Rodríguez plantean la importancia que tiene la especificidad del contenido en la construcción del método. Es decir, en términos de lo que estamos aquí planteando, podemos decir que aparece otro aspecto a considerar en la construcción de la normatividad y que tampoco proviene estrictamente de la Didáctica, dada la diversidad de contenidos que se comunican en la enseñanza.

A su vez, podemos mencionar que en ambos trabajos, para la construcción de la norma didáctica se deben considerar factores vinculados al momento interactivo de la enseñanza. En el caso de Edelstein y Rodríguez, a

esta consideración se suman las indicaciones acerca de cómo se debe construir el método en el momento preactivo, como articulación previa a la clase.

– *Presencia de aspectos normativos e interpretativos.*

El texto de Barco puede interpretarse como en el inicio de un esfuerzo comprensivo-crítico que se expande posteriormente en la década del '80 en Argentina con el retorno de la democracia. La autora configura una didáctica crítica con un amplio caudal explicativo que articula, a su vez, elementos normativos de carácter más general y afines a una teorización pedagógica².

Como analiza Bolívar Botia (1999) para el caso del *curriculum*, las teorías críticas aportan una rica “plataforma de análisis” de la realidad escolar, pero algunas de ellas evidencian dificultades, inherentes al propio movimiento permanente de la crítica, para concretar propuestas de intervención.

Davini (1996), entre otros autores, analiza un momento interpretativo en la constitución de la Didáctica como disciplina en el que se desdibuja el componente normativo bajo la influencia de lenguajes interpretativos y comprensivos provenientes de otras teorías educativas y sociales³.

La propuesta superadora que construye Barco se ubica en las antípodas de la didáctica tecnicista. En la antididáctica o la nueva didáctica aparecen líneas propositivas acerca de qué características deben tener las prácticas de enseñanza pero estas propuestas quedan enunciadas con cierto nivel de generalidad, restando avanzar en aspectos más concretos acerca de cómo pueden sustanciarse en el aula y con los docentes.

Podemos decir además que el desarrollo del artículo es coherente con una didáctica crítica cuyas características centrales son: 1) el análisis crítico y la

² En un trabajo posterior al que estamos aquí analizando, Barco (1996) da cuenta de un posicionamiento didáctico que trasciende el análisis cuando elabora una propuesta concreta de intervención no tecnicista, sino claramente participativa en la modificación de un *curriculum* universitario.

³ Esta caracterización puede ampliarse en Picco (2014).

elaboración de propuestas superadoras de acción; 2) el reconocimiento de la dimensión político-ideológica que atraviesa necesariamente la totalidad de las acciones humanas; 3) un proyecto educativo indefectiblemente unido al proyecto de país que el pueblo elija; 4) una disciplina y textos que respondan a las necesidades reales de la situación de nuestro país; 5) *“una didáctica contestataria, concientizadora, estimuladora del espíritu crítico y creador”* (1975, p.121) que contribuya desde el aula a la concreción de un proceso revolucionario.

Por su parte, la obra de Edelstein y Rodríguez avanza en propuestas normativas más cercanas a las prácticas de enseñanza reconociendo, no obstante, que es el docente quien finalmente tiene que tomar decisiones para llevarlas a cabo. Estas autoras se ubicarían “más cerca del aula” cuando analizan diferentes formas de tratar el *cómo enseñar*, lo que parece contribuir a la emergencia de la cuestión normativa. No dejan de lado aspectos teóricos como por ejemplo los referidos a la dialéctica que da sustento a la propuesta metodológica que enuncian, pero tampoco descuidan el avance normativo sobre cómo debe ser el método de la enseñanza desde el posicionamiento que explicitan.

– *Teorías de alcance intermedio o teorías cercanas a la práctica.*

Gimeno Sacristán considera que los estudios de las ciencias de la educación y la pedagogía se ubican en una zona de indefinición intermedia, *“en constante proceso de constitución, en la medida en que quieren seguir los desarrollos del pensamiento de las ciencias sociales y a la vez comprometerse con las precisiones que requiere la práctica”* (1998, p. 162).

En los trabajos de Barco y de Edelstein y Rodríguez la cercanía a la práctica está presente pero de manera diferente. En el primero hay una mirada más amplia que en el segundo y esto contribuye, como dijimos, a un mayor

acercamiento del segundo a lo normativo. No obstante, no podemos desconocer la referencialidad explícita de las dos producciones a las prácticas de enseñanza.

Ambos trabajos, pensados desde el campo de la Didáctica y contruidos en la reflexión de una nueva mirada sobre la disciplina, en oposición al tecnicismo reinante en la época, aluden permanentemente a las prácticas de enseñanza, a cómo son y a cómo deben ser desde un posicionamiento teórico-epistemológico alternativo. Tener las prácticas de la enseñanza como comienzo y fin de la teorización didáctica, debería ser un punto ineludible de nuestra disciplina y de su reflexión permanente sobre la dimensión normativa, sobre todo si compartimos con Davini (2008) que negar la dimensión normativa de la Didáctica conlleva decretar el fin de la disciplina e identificar 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, p. 57).

REFLEXIONES FINALES SOBRE LA ACTUALIDAD DE LA DIMENSIÓN NORMATIVA EN LA DIDÁCTICA.

El docente es el responsable de llevar a cabo las prácticas de enseñanza y sus decisiones son centrales en el devenir diario de la enseñanza. Barco (1989) expresa que *“Entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente”* (p. 12). En este sentido, concebimos una Didáctica que bregue por la construcción de normas que colaboren con el docente en los complejos procesos de deliberación cotidianos. *“Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular”* (Basabe y Cols, 2007, p. 143).

Barco (1989) plantea que la Didáctica debe intervenir en la enseñanza, debe generar un espacio de diálogo permanente con el docente, como sujeto protagonista de la enseñanza, para construir un conocimiento didáctico que se corra de las prescripciones tecnicistas y proponga mejoras concretas.

Consideramos que los trabajos antes analizados pueden ser interpretados desde esta perspectiva, es decir, como textos que asumen el compromiso de la Didáctica con las prácticas de enseñanza y configuran esa dimensión normativa en toda su complejidad. Silber (1997) plantea que la prescripción aislada tiene relación con lo consuetudinariamente aceptado y, por tanto, tiende hacia la reproducción social. No obstante, la normatividad y la utopía juntas son las que permiten construir caminos alternativos, habilitando a los sujetos a expandir sus posibilidades a partir de la crítica y la creatividad.

La configuración de una norma de “textura abierta”, como plantea Frigerio (1991), es un aporte relevante en tanto la caracteriza como una norma que no clausura la totalidad de sentidos que los sujetos le pueden asignar en su interpretación. Consideramos que no es posible orientar la enseñanza sin reservar un espacio para el diálogo con el docente. La Didáctica debe construir conjuntamente con el docente alternativas de acción para el mejoramiento de la enseñanza y debe reconocer el lugar y los distintos saberes del docente para iniciar y sostener un trabajo compartido.

Investigaciones contemporáneas en el campo de la Didáctica (como por ejemplo las de Cols, 2011; Edelstein, 2011; Cometta, 2017) recuperan y analizan sistemáticamente la diversidad de saberes que poseen los docentes y que ponen en juego en las distintas instancias (preactiva, interactiva y posactiva, siguiendo a Jackson, 1968) del complejo proceso de programación de la enseñanza.

Algunas orientaciones claras, precisas, acerca de qué hacer y cómo hacerlo, avaladas por la amplia experiencia pedagógica de la que hoy disponemos, son necesarias para iniciar una buena práctica de enseñanza.

Puede suceder –y es esperable que así sea– que estas “recetas iniciales” se flexibilicen y el docente con su experiencia las vaya enriqueciendo, pero ellas fueron el primer paso firme y brindaron confianza y eficacia en el alcance de los resultados esperados.

Sostenemos que estas orientaciones son compatibles con la construcción de una didáctica crítica que debe contribuir permanentemente con los docentes en la revisión de su práctica, tensionando con las sobredeterminaciones de carácter estructural. Acordamos con Camilloni (2007) cuando define a la didáctica normativa como aquella que está asentada en un proyecto político-educativo y pretende la concreción de valores. 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, como expusimos.

Como expresa Davini (2008), el fracaso de las utopías modernas, la crisis del sistema educativo y el debilitamiento del discurso y las propuestas de la pedagogía, son factores que debilitan la dimensión normativa en la Didáctica. No obstante, consideramos que son necesarios criterios para la orientación de la acción y de los sujetos hacia el alcance de ciertas finalidades, permitiéndoles a estos últimos hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza como práctica social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Documento de trabajo CENTRA 2001/03*. <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Barco, S. (1975). “¿Antididáctica o nueva didáctica?”. En I. Illich *et al.* *Crisis en la didáctica* (2º parte, pp. 93-125). Argentina: Axis, Revista de Ciencias de la Educación. 1973.
- Barco, S. (1989). “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. *Revista Argentina de Educación*, 12, 7-23.

- Barco, S. (1996). "Formulación participativa del currículo universitario: ¿quién dijo que no se puede?". *Congreso Internacional de Educación*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar Botia, A. (1999). "Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance". En J.M. Escudero Muñoz (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Camilloni, A. (2007). "Los profesores y el saber didáctico". En A. Camilloni; E. Cols; L. Basabe y S. Feeney. *Op.cit.* (pp.41-60).
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Cometta, A. L. (2017). "La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 11, e021. <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Davini, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En A. Camilloni; M.C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto y S. Barco. *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.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Ediciones Nuevaomar S.A. de C.V. 1984.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". *Revista de Ciencias de la Educación* 12, 21-33.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario". *Revista Argentina de Educación*, 19, 79 - 86.
- Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico". En A. Camilloni *et al.* *Op.cit.* (pp.75-89).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2002). "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica". D. Gonçalves Rosa y V.C. de Souza. (Orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Furlán, A. y Avolio de Cols, S. (2011). "El campo de las ciencias de la educación en la trayectoria de los actores: entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, 57-72.

- Frigerio, G. (1991) (Comp.), *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 1968.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 1988.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. 1980.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- Orozco Fuentes, B. (2009). "Competencias y curriculum: una relación tensa y compleja". Disponible en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf
- Picco, S. (2014): "Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990". (En línea). Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, publicada en el repositorio institucional de la UNLP "SEDICI". Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- Poggi, M. (1997). "Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar". En M. Poggi. (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp.79-100). Buenos Aires: Kapelusz.
- 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.
- Terigi, F. (2006). "Tres problemas para las políticas docentes". *Encuentro Internacional "La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes"*. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo.