

Título:

La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: reflexiones en torno a la normatividad.

Autora:

Sofía Picco. IdIHCS, UNLP – CONICET (sofiaps@yahoo.com.ar)

Resumen:

El propósito de esta ponencia es reflexionar en torno a la constitución epistemológica de la didáctica crítica que pretende analizar y explicar la enseñanza, su objeto de estudio, y a su vez, orientar dichas prácticas teniendo como horizonte la intervención social. De manera similar a otros posicionamientos críticos, consideramos que construye su núcleo identitario en torno a la transformación de las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas político-ideológicas.

En este sentido, sostenemos que la Didáctica es una disciplina que mantiene relaciones con otras ciencias sociales para atender la complejidad de la enseñanza. En estas vinculaciones, recibe aportes teóricos de la ciencia social crítica, así como también sus problemas y tensiones epistemológicas y metodológicas.

En el momento actual de reconceptualización en el que se encuentra la Didáctica, se evidencia un trabajo de reflexión sobre diferentes aristas, entre las cuales, a los fines de esta presentación, nos interesa destacar aquella que se configura en torno a la normatividad. La Didáctica es una disciplina normativa, rasgo que la acompaña desde su surgimiento, y que persigue la orientación de la práctica resguardando, según entendemos, los márgenes de actuación de los docentes como profesionales de la enseñanza.

¿Qué entendemos por Didáctica?

Sostenemos que la Didáctica es una teoría que se ocupa de la enseñanza¹, entendiéndola de manera genérica (Fenstermacher, 1989) como aquel proceso que involucra al menos a dos personas, con disímiles niveles de conocimientos y donde hay una explícita

¹ En líneas generales coinciden con esta afirmación diferentes autores, entre ellos: Contreras Domingo (1990); Davini (1995; 1996; 2008); Camilloni (1996; 2007a); Garrido Pimenta (1998); Feldman (2008). No desconocemos otras posturas que defienden otros objetos de estudio para la Didáctica, como puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acto pedagógico o el salón de clases. No obstante, su desarrollo excede los objetivos de esta ponencia. Para más detalle puede verse: Becker Soares (1985); Barco (1989); Souto (1996); Souto y Mazza (2001).

intencionalidad de parte de quien posee el conocimiento de hacer algo para que el mismo pase a estar en posesión de los dos al final del proceso (Feldman, 2010). A pesar de esto, es necesario reconocer la polisemia del término en tanto asume diferentes sentidos en relación con la variedad de situaciones en las que se emplea (Basabe y Cols, 2007).

En la conceptualización genérica de enseñanza, la relación que se da entre estos dos sujetos es particular, en tanto hay una explícita intencionalidad de transmitir, compartir, enseñar, dar a conocer ese saber. La asimetría es consustancial a esta práctica ya que hay un sujeto que posee mayor cantidad y calidad de esos conocimientos transformados en contenidos a enseñar y es quien se encuentra legitimado y autorizado por la sociedad para ejercer el rol de docente, guía, orientador o promotor de la formación del niño. Este esquematismo es tal a los solos efectos de la presentación porque acordamos con la existencia de una asimetría dinámica que por momentos puede llevar a la rotación de los roles de docente y alumno.

A su vez, acordamos con Camilloni (2007b) cuando sostiene que la Didáctica es una disciplina necesaria y que se encuentra en permanente reconstrucción a partir de la revisión de una serie de supuestos centrales. Si bien para la autora la Didáctica es una teoría acerca de la enseñanza, se constituye como disciplina en torno a otros “*temas-objeto*” (1996), como por ejemplo: formación docente, *curriculum*, evaluación, métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza, etc.

Por otra parte, con respecto a las relaciones interdisciplinarias que la Didáctica mantiene, podemos decir que la tríada didáctica², configurada con la presencia del docente, el alumno y el contenido en sus polos, es una de las ideas que subyace a la definición genérica de enseñanza antes presentada. A su vez, emerge la diversidad de disciplinas que se ocupan de estudiarla de manera total o parcial. El docente y el alumno son sujetos que deben ser comprendidos en su integridad como sujetos biológicos, sociales, afectivos, epistémicos, etc. El contenido de la enseñanza es un saber cultural y por tanto requiere estudios específicos que incluyen los de las disciplinas científicas involucradas. El triángulo didáctico en su conjunto está situado y –al mismo tiempo– es expresión de un triángulo aún mayor que da cuenta de las relaciones entre Estado, sociedad y educación, por lo que en su análisis intervienen perspectivas sociológicas, políticas, antropológicas, institucionales, etc.³.

² Es interesante el análisis expuesto por Camilloni (2013) a propósito de la metáfora del “triángulo didáctico” como constructora pero, a la vez, limitante de determinados pensamientos sobre la enseñanza.

Como ya mencionamos, la enseñanza es una práctica social y compleja. Entonces, si las pretensiones de la Didáctica giran en torno a su explicación/compreensión, establecimiento de valores-fines hacia los cuales tender y disponibilidad de normas que orienten acerca de cómo alcanzarlos, requiere de elementos conceptuales provenientes de otras disciplinas que aporten inteligibilidad sobre dimensiones que escapan a su dominio exclusivo.

El *corpus* de conocimientos de la Didáctica, como dice Camilloni (1996), debe reconocerse deudor de aportes provenientes de otras disciplinas. En su devenir ha ido incorporando miradas disciplinarias y conocimientos que han contribuido en diversos grados a su constitución. En el contexto actual de las ciencias sociales, más que buscar una delimitación de sus incumbencias a partir de marcar las diferencias, la autora propone “[...] *establecer vínculos armoniosos en la familia* [...]” (1996, p.26), teniendo en cuenta que la Didáctica es una ciencia social y que nos encontramos en una época en la que las relaciones interdisciplinarias y la configuración de nuevos campos con distintos niveles de especificidad en torno a su objeto, son cuestiones epistemológicas definitorias.

En este sentido, hay investigaciones que persiguen explícitamente propósitos didácticos, que se generan en el campo de la Didáctica y que buscan intencionalmente la construcción de normas o principios de intervención que digan –en términos generales o específicos– cómo deben ser las acciones en y de la enseñanza o qué rumbos deben éstas seguir. Pero también hay investigaciones que se producen en otros marcos teóricos –como puede ser la Sociología, la Psicología, la Lingüística o en las mismas Ciencias de la Educación– que persiguen propósitos explicativos o comprensivos, que brindan insumos en la construcción de explicaciones y/o normas para la enseñanza y que, por tanto, enriquecen a la Didáctica.

En síntesis, la Didáctica construye un *corpus* teórico propio, recibiendo a su vez el aporte de muchas otras disciplinas, con la intención de explicar la enseñanza y de elaborar normas tendientes a la orientación de las prácticas de enseñanza.

Sentidos de normatividad en perspectivas epistemológicas y metodológicas contemporáneas y sus aportes a la Didáctica.

3 Poggi (1997) utiliza estas ideas discutiendo con usos esquemáticos de la metáfora “el triángulo pedagógico o el triángulo didáctico”. No obstante considera que es una expresión útil para mirar las múltiples relaciones que cruzan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A los fines de este trabajo, nos interesa puntualizar el aporte que la reflexión en torno a la normatividad en perspectivas epistemológicas y metodológicas contemporáneas puede realizar a la Didáctica para problematizar esta misma cuestión que se torna controvertida al reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad de una didáctica crítica en la actualidad. En términos generales podemos decir que, mirando desde una perspectiva histórica la constitución de la Didáctica, la Epistemología y la Metodología, se ha producido la prevalencia de aspectos normativo/prescriptivos o descriptivo/interpretativos, mientras que propuestas actuales buscan una articulación.

En lo que respecta a las perspectivas epistemológicas y metodológicas consultadas, es posible hablar de la existencia de un momento normativo, de carácter *a priori* y abstracto, en el que se fijaban reglas acerca de cómo debían comportarse los científicos en sus investigaciones. A partir de las fracturas en estas concepciones, se priorizó un tipo de indagación empírica que resaltó las prácticas reales que llevaban a cabo los científicos.

Teniendo en cuenta las indagaciones efectuadas (Picco, 2010; 2014), podemos decir que no se explicita en la reflexión epistemológica y en la metodológica una diferencia entre un momento normativo y otro prescriptivo, como sí se destaca para el caso de la Didáctica. La mayoría de las veces el término “normativo” está usado con el sentido que en la Didáctica se le asigna a lo “prescriptivo”, aunque existen algunas excepciones.

Por ejemplo, Mardones (1991) plantea que en los años '70 la sociología y la historia de la ciencia dejaron de lado las recomendaciones normativas para considerar los aspectos sociales e históricos. Se está hablando de las “recomendaciones normativas” en el sentido de técnicas para la acción o prescripciones cerradas a las interpretaciones subjetivas, que debían ser aplicadas a la práctica. A su vez, la inclusión de los aspectos históricos dio lugar a explicaciones que contemplaron los factores cognitivos y sociales en la labor científica, sobre todo con posterioridad a los trabajos de Kuhn y Bloor.

También autores como Prego (1992) y Olivé (2004) hablan de una sociología normativa de la ciencia para caracterizar la obra de Merton. Las orientaciones normativas asociadas a la sociología de la ciencia mertoniana y rechazadas por la sociología del conocimiento científico posterior, fueron criticadas por su universalidad y por la forma en la que se pensaba la relación con los sujetos.

Por otro lado, en los planos epistemológico, metodológico y didáctico se produjo una suerte de giro interpretativo, para algunos autores, o giro practicista según otros, que se opuso a las posturas precedentes más afines a enunciados prescriptivos generales. A pesar de los matices que dichos giros evidenciaron en la producción de cada autor, una característica

común se refería al énfasis puesto en la descripción e interpretación de las prácticas y de los sentidos que los sujetos les asignaban a las normas.

Prego (1992) resalta dos características que se fueron afianzando en las nuevas perspectivas de análisis metateórico: lo descriptivo y lo específico. La obra de Kuhn desde la historia de la ciencia fue significativa por la relevancia que adquirió lo descriptivo frente a la orientación normativista y lo específico frente a la elaboración de enunciados generales y generalizables.

Kreimer (2005), por su parte, plantea que “los trabajos de laboratorio” ponen en marcha una nueva metodología de investigación que les permite conocer la ciencia mientras se hace, a diferencia de momentos anteriores en los que se daba cuenta de la ciencia hecha.

Posturas más actuales pretenden una superación de las posturas anteriores, tratando de generar conciliaciones. En este sentido, Schuster (2001), considera que la filosofía de la ciencia debería reservar un papel normativo ya que no todo lo que se hace en términos científicos está bien. Pero dicha normatividad no debe postularse al margen de lo que los científicos hacen y de lo que las ciencias sociales han hecho.

El desafío actual está puesto, entonces, en articular los dos grandes modelos que se han disputado la hegemonía por la forma de dar cuenta del objeto en las ciencias sociales, a saber, la línea que viene originariamente del positivismo pero que ha ido mutando a lo largo del siglo XX, de carácter naturalista y explicativo; y por el otro lado, los enfoques más interpretativos, comprensivos⁴.

Schuster (2001) considera que hay preguntas interesantes en torno a la posibilidad de decidir racionalmente sobre un determinado modelo normativo u otro, o caer en una suerte de relativismo en el que distintos modelos son igualmente válidos y se limitan o impiden las posibilidades de diálogo entre sujetos portadores o representantes de modelos diferentes. Éstas serían las dos tendencias que intentarían dar respuesta a la pregunta acerca de si es posible decidir por un modelo normativo por ser mejor que otro, por ser más racional o simplemente cuáles son los criterios que permiten decidir y ponerse de acuerdo por un modelo racional y no por otro.

Por su parte, Velasco Gómez (1997) plantea que la filosofía de la ciencia y la epistemología tratan de preservar la función crítica y evaluativa de la filosofía pero

4 Los trabajos de von Wright (1979) y de Mardones (1991) permiten profundizar en estas dos tradiciones que genéricamente pueden denominarse aristotélica y galileana.

recuperando los aportes de la historia, la sociología y la psicología del conocimiento respecto a la pluralidad de criterios.

El autor explica que las posiciones denominadas de epistemología naturalizada, surgidas como consecuencia de la crítica de los estudios empíricos de la ciencia, han adjudicado importancia a las perspectivas históricas, sociológicas y psicológicas dedicadas a dar cuenta del cambio científico. Esta epistemología pretende explicar el surgimiento, desarrollo, consolidación y cambio en el conocimiento científico de la misma manera que las ciencias empíricas explican los fenómenos y procesos naturales y sociales. A su vez, considera que al tener en cuenta los aspectos fácticos se ha generado una función correctiva del carácter predominantemente *apriorístico* y normativo de la epistemología y filosofía de la ciencia tradicionales.

No obstante, ambas corrientes –la filosofía tradicional y naturalizada– tendrían sus extremos según lo expuesto por Velasco Gómez (1997). En oposición a las posturas normativistas y universalistas de la filosofía tradicional, la filosofía naturalizada presenta como extremos el descriptivismo y el relativismo. El primero pretende reducir las disciplinas filosóficas a ciencias empíricas, serían ejemplos los siguientes casos: Quine con respecto a la psicología; el Programa Fuerte de Bloor y Barnes en cuanto a la sociología del conocimiento; y Latour con los llamados estudios sociales de la ciencia. El otro extremo de la filosofía naturalizada se configura en el rechazo de criterios éticos y epistémicos de carácter universal, pero cae en un relativismo radical que niega la posibilidad de decidir y optar racionalmente por alguno de esos criterios.

De aquí que el autor postula que los trabajos contemporáneos buscan equilibrar entre una función normativa de la epistemología además de descriptiva, y que reconocen la pluralidad de criterios.

En lo que respecta a la reflexión metodológica, también encontramos la presencia de aspectos normativo/prescriptivos y de otros descriptivo/interpretativos en el seno de un debate muy difundido entre lo cuantitativo y lo cualitativo, especialmente en el campo de las ciencias sociales.

Archenti y Piovani analizan la complejidad de este debate más allá de las estigmatizaciones encerradas en su denominación. Destacan la centralidad que en la década del '60 adquirió la tensión descripción/explicación y normatividad/prescripción, en el

contexto de lo que Giddens⁵ conceptúa como la “*disolución del consenso ortodoxo*” (1979; citado en Archenti y Piovani, 2007, p.30).

Los autores plantean que el debate metodológico en el siglo XX ha estado atravesado por la controversia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, y ha sido heredero de discusiones anteriores.

La investigación realizada por Piovani *et al.* (2008) les permite afirmar que las denominaciones “métodos cuantitativos”, “investigación cuantitativa”, “métodos cualitativos”, “investigación cualitativa”, son de origen reciente. No obstante, son construcciones que albergan sentidos diversos que se han ido cristalizando en diferentes momentos para caracterizar a las investigaciones desarrolladas en las ciencias sociales. A su vez, como muchas otras antinomias y estereotipos que se construyen, tienen su utilidad pero no siempre permiten una adecuada comprensión de los objetos a los que se refieren y del entramado histórico, político y social que los sustenta. Asimismo, ambas perspectivas se encuentran en un momento de autocrítica y el debate cuantitativo/cualitativo transita hacia una etapa de triangulación metodológica o uso de métodos múltiples, considerada por algunos autores como un intento de superación de la antinomia, aunque no libre de cuestionamientos⁶.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a los fines de este trabajo utilizamos preferentemente las siguientes expresiones: enfoque estándar (en lugar de métodos cuantitativos) y enfoque interpretativo (en lugar de métodos cualitativos).

Si se entiende la metodología como la teoría que se ocupa de estudiar los modos en que las ciencias –sociales en nuestro caso– producen y validan sus conocimientos, se comprende que aquella controversia no pueda darse al margen de ciertos supuestos ontológicos, es decir, de ciertas concepciones acerca de la realidad que se estudia. Desde esta perspectiva, hablar de enfoques metodológicos demanda, por un lado, ubicarlos en la intersección entre las ciencias y sus respectivos objetos de estudio; y por el otro, enmarcarlos en determinadas tradiciones teórico-epistemológicas.

En líneas generales, podemos decir que en la reflexión epistemológica visualizamos, por un lado, la alternancia en la ponderación de aspectos explicativos y generales, más vinculados a las características de las ciencias naturales, con metodologías afines, y otros

5 Giddens, Anthony (1979) *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Sociological Analysis*. London: Macmillan.

6 Para más detalles sobre la triangulación metodológica, sus puntos fuertes y las críticas que recibe, se puede ver: Archenti y Piovani (2007); Piovani, *et al.* (2008).

aspectos más interpretativos de las acciones de los sujetos, anclados en la especificidad de las ciencias sociales. Por otro lado, encontramos algunos paralelismos con la investigación educativa en general y didáctica en particular.

En este sentido, nos proponemos recuperar de la vasta historia de los métodos en las ciencias sociales aquellos elementos que consideramos centrales a los fines de entender los problemas que la reflexión metodológica ha tenido que enfrentar en torno a la normatividad. Para ello, conociendo el tránsito desde los enfoques estándar hacia otros más interpretativos en la investigación en general y sobre la enseñanza en particular⁷, focalizamos la atención en aquellas propuestas más actuales de articulación de aspectos normativo/prescriptivos y descriptivo/interpretativos.

Marradi (2007a) por ejemplo sostiene que a la Metodología se la puede postular como una disciplina normativa ya que brinda orientaciones acerca de lo que es oportuno hacer en cada situación específica. No obstante, tales orientaciones no deberían basarse en un modelo abstracto de cómo hacer ciencia, sino que deberían partir de la información brindada por la historia y la sociología de la ciencia, disciplinas que realizan un estudio empírico de las prácticas científicas.

Schuster (2007), por su parte, también ubica un debate similar en torno a la normatividad en la metodología de las ciencias sociales. Considera que una postura extrema diría que a la Metodología le corresponde un rol normativo, convirtiéndose en un conjunto de procedimientos y reglas que se imponen a las prácticas de investigación diciendo cómo éstas deberían ser. En el otro extremo, se ubicarían aquellos posicionamientos que defienden un papel descriptivo para la Metodología; así en primera instancia esta disciplina busca reconstruir los esquemas de trabajo científico a partir de la indagación de las propias prácticas.

Este autor plantea que soluciones actuales buscan conciliar en una postura intermedia las dos mencionadas precedentemente. Una suerte de conjunción entre los aspectos normativos y descriptivos que conviven en la metodología, que articule el emitir normas acerca de cómo deberían ser las prácticas con indagaciones empíricas acerca del trabajo real de los científicos.

La Didáctica como teoría normativa.

7 Para más detalle se puede consultar, entre otros autores: Carr y Kemmis (1988); Erickson (1990); Archenti y Piovani (2007).

Como mencionamos en el resumen de este trabajo, focalizamos la atención en la reflexión en torno a las posibilidades de la Didáctica de elaborar normas que orienten las prácticas de enseñanza. En lo que sigue, tratamos de discriminar un sentido de la normatividad que se ajuste, por un lado, a la perspectiva teórico-epistemológica desde la que conceptualizamos nuestra disciplina, y por el otro, a las características de las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas político-sociales.

Sostenemos que la Didáctica es una teoría normativa en tanto adopta una responsabilidad directa por el curso de las prácticas de enseñanza. Basabe (2007) y Feldman (2008) defienden estas responsabilidades de la Didáctica y sostienen que se conforman en un criterio que delimita posiciones en el campo.

En este sentido, encontramos diversos trabajos que van a bregar por la constitución y el sostenimiento de la Didáctica como una teoría normativa. Aun con sus matices, estos trabajos van a defender una responsabilidad directa de la Didáctica por el rumbo de las prácticas de enseñanza toda vez que sostengan que la Didáctica debe brindar a los docentes orientaciones o principios de acción para resolver los problemas cotidianos a los que los expone la práctica y para fundamentar sólida y racionalmente sus decisiones.

No obstante, reconocemos la existencia de otro tipo de trabajos que proponen una relación más indirecta entre la Didáctica y la enseñanza. Son posturas más a favor de aumentar el caudal comprensivo de la disciplina, que no buscan influir en el rumbo de la enseñanza o que limitan su injerencia a brindarle a los docentes esas explicaciones para que ellos procedan en sus prácticas de la manera que lo estimen más conveniente.

Es pertinente aquí el análisis que realiza Davini (2008) a propósito de la base normativa de la Didáctica. Para la autora, se incluyen en la base normativa los valores, como brújula que guía las prácticas de enseñanza; el acervo de conocimientos disponibles propios de la Didáctica o provenientes de otros dominios, como mencionamos previamente; y la sistematización de experiencias concretas, que sean significativas y que resulten valiosas para su propagación.

Para la autora, es una necesidad contar con *criterios básicos de acción didáctica* 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 [...]” (2008, p.57).

Davini plantea que renegar contra la elaboración de normas didácticas es como 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 conlleva la identificación de una

práctica educativa intuitiva o de carácter artístico, en la que los profesionales mejor formados o más reflexivos obtendrían mejores resultados.

En las consideraciones sobre la cuestión normativa en la Didáctica se debe también reconocer que esta disciplina se ocupa de estudiar una práctica ya intervenida por distintos sujetos sociales⁸. Sostenemos que el aporte de Vasilachis (2008) sobre la *Epistemología del Sujeto Conocido* es pertinente para entender al docente como interlocutor privilegiado en la construcción del saber didáctico. La autora postula el reconocimiento de la identidad esencial –no existencial– entre el sujeto cognoscente y el conocido, lo que posibilita pensar la investigación social en general y la didáctica en particular como un espacio de interacción cognitiva que permite la construcción cooperativa del conocimiento. De esta manera, en la investigación cualitativa, el centro se traslada al sujeto conocido en un intento de saber de él desde sus particulares formas de conocer el mundo.

Asimismo, podemos afirmar que todas las ciencias sociales tienen la complejidad de que el sujeto que conoce coincide con el sujeto que es conocido, aumentando así para Gimeno Sacristán (1998) la necesidad de un análisis epistemológico. El autor alude a la importancia de la reflexividad como instancia de análisis crítico y toma de conciencia de la confluencia y mutua influencia entre el sujeto que investiga y el sujeto que es investigado⁹.

Por otro lado, el tratamiento de la normatividad en la Didáctica problematiza, según sostenemos, la relación entre la Didáctica y sus posibilidades y condiciones de intervención en las prácticas de enseñanza. Consideramos que de manera no siempre explícita, la intervención se presenta como problemática cuando la Didáctica se pregunta acerca de su responsabilidad por el rumbo que debe adoptar el objeto del que se ocupa.

Acordamos con Camilloni (2007c) cuando define a la didáctica normativa como aquella que está asentada en un proyecto político-educativo y pretende la concreción de valores¹⁰. Así entendida la Didáctica, según plantea la autora, se convierte en una disciplina que se propone ayudar al docente en su trabajo cotidiano en el aula. Las normas que elabora

8 Para un profuso tratamiento de las acciones humanas y de las prácticas sociales y culturales en educación, puede consultarse el trabajo de Gimeno Sacristán (1998).

9 La reflexividad es una categoría muy trabajada por autores que realizan y defienden la investigación cualitativa para las ciencias sociales. Entre ellos: Hammersley y Atkinson (1994). Para el caso específicamente educativo, encontramos los trabajos de Achilli (1996; 2000: s/f); Batallán y García (1992); y Batallán (2007); que retoman esta categoría.

respetan ciertos márgenes de autonomía, orientando pero no decidiendo por el docente. En todos los casos, éste es un profesional capacitado para la adecuación o resignificación de dicha normatividad a las particulares condiciones del grupo de alumnos, de la institución en la que se inscriben, así como del contexto social y cultural más amplio.

Al referirse específicamente al “sujeto destinatario del discurso didáctico” –el docente–, Camilloni concluye que debe ser conceptualizado como un sujeto individual y empírico y con la capacidad para realizar la necesaria traducción a la práctica que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades. Este esfuerzo de acomodación de la teoría didáctica se lleva a cabo en el marco de las condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza. “[...] *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*” (2007d, p.69).

Como dice Barco, “[...] *entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente*” (1989, p.19). Quien en definitiva es el que posee la responsabilidad social de desenvolver a diario las intencionalidades inherentes a la enseñanza.

Asimismo no debemos olvidar en estas consideraciones la complejidad de los sujetos y las prácticas de enseñanza y sociales. 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. La Didáctica y las ciencias sociales en su conjunto buscan a partir de la investigación interpretativa acceder a esos sentidos que mediatizan las relaciones que los sujetos mantienen con sus contextos particulares de existencia.

De acuerdo a esta definición, acordamos con Frigerio cuando expresa que una norma debe poseer una “*textura abierta*” (1991, p.27). Así, la norma didáctica podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad del docente, necesarias para su resignificación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica.

10 Cabe destacar que Camilloni alude a 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.

Parafraseando a la autora, no hay normativa que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar los sujetos.

Por otra parte, cabe mencionar que sostenemos en este trabajo una diferenciación entre lo normativo y lo prescriptivo en el marco de la Didáctica. Lo normativo, a diferencia de lo prescriptivo, guarda una vinculación explícita con los valores. Asimismo, en el ámbito didáctico, Camilloni (2007c) les asigna a los preceptos un carácter más específico que a las normas y lo prescriptivo está más cercano a la concreción más eficiente de los fines propuestos.

Desde un punto de vista histórico, podemos decir que lo prescriptivo ha quedado más asociado a la expansión de un proyecto tecnológico. Davini (1996) plantea que la armonía entre la explicación, la normatividad y la utopía, tan propia de la Didáctica desde sus orígenes, comienza a romperse en la década del '60 bajo la hegemonía del tecnicismo¹¹.

Recuperando las posibilidades de articulación de aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo en la reflexión epistemológica y metodológica, consideramos que aparecen algunos correlatos en la Didáctica, en tanto también encontramos diferentes propuestas que reconocen la existencia de ambos componentes para esta disciplina. Asimismo, dicho reconocimiento se realiza en el marco de los desafíos actuales a los que debe enfrentarse.

Salinas Fernández (1995), por ejemplo, sostiene que el discurso didáctico está atravesado por una serie de cuestiones significativas al momento de repensar el campo disciplinar. Por un lado, nos encontramos con una expansión disciplinar importante en cuanto a la diversidad de producciones y temas concernientes al objeto de estudio, con el consecuente peligro de desdibujar el objeto así como también que el término pierda su capacidad de discriminación.

Por otro lado, el discurso de la Didáctica se encuentra en un estado de cierto relativismo epistemológico acompañado de un abandono del carácter propositivo de la teoría. La influencia de la corriente práctica y el lugar que en la misma se le asigna a docente como práctico reflexivo, imprime un giro a la disciplina, como vimos. Según expresa el autor, la Didáctica se encuentra en esta reubicación ante el desafío de cómo se puede enseñar –lo que sería el desarrollo de su faz normativa–, pero queriendo diferenciarse de un discurso

11 En una línea similar, Barco (1989) también discrimina los términos prescriptivo y normativo, reservando para éste último la vinculación con los fines de la educación, con un proyecto educativo global y con los fundamentos de las acciones.

psicologicista –del que se derivaría cómo enseñar a partir de saber cómo se aprende– y de otro socio-político crítico –podríamos agregar crítico-reproductivista, que enfatizaría la explicación de las funciones sociales de la escuela.

Candau (1996), por su parte, propone la revisión crítica de una didáctica instrumental y la construcción de una didáctica fundamental. La primera estaría conformada por un conjunto de reglas de carácter universal acerca del cómo hacer, desvinculada del contexto social y político en el que se lleva a cabo la enseñanza, de los contenidos que se transmiten y de los fines que se persigue. En la crítica a esta didáctica tecnicista resta el desafío de la construcción de un campo disciplinar sustentado en al menos cuatro pilares: 1– la consideración del proceso de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva multidimensional que contemple la faz técnica, humana y política; 2– la explicitación de los supuestos teóricos, epistemológicos, metodológicos que subyacen a la construcción del conocimiento; 3– la necesaria relación teoría y práctica; y 4– la búsqueda de una eficiencia pedagógica no desgajada de una transformación social adecuada a la mayoría de la población del país.

Por otro lado, para Davini (2008) las necesidades de las prácticas de enseñanza y de los docentes demandan a la Didáctica establecer ciertos criterios básicos y metodológicos para la acción pero esta disciplina, en los últimos tiempos, se ha distanciado de estas intencionalidades.

En este corrimiento de la función normativa de la Didáctica, además de los factores y procesos propios de la disciplina ya mencionados, la autora enuncia algunos otros que denomina “extra didácticos” y que contribuyen a esta situación; a saber, el fracaso de las utopías modernas, la crisis del sistema educativo y el debilitamiento del discurso y las propuestas de la pedagogía.

No obstante, es necesario que la Didáctica brinde dichos criterios para la orientación de la acción y de los sujetos, permitiéndoles a estos últimos hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza. La ausencia de estas intervenciones didácticas convalidaría una práctica educativa artesanal o intuitiva, en abierta contradicción con un punto esencial que refiere a la educación como proceso social y de carácter público, por lo tanto,

“En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña” (Davini, 1996, p.51).

También es interesante la forma en la que Cols (2003) plantea este desafío para la Didáctica. 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.

Finalmente, Araujo (2006) sostiene que la producción didáctica de la década del '90 contempla el dilema explicación-proyección/proposición aunque sí deja de lado el tratamiento universal del método y la prescripción uniforme para el desarrollo eficaz de la enseñanza.

Por otra parte, la intervención se presenta como una cuestión relevante, al menos a partir del desarrollo precedente. La intervención puede ser pensada como un accionar de las disciplinas científicas en su medio circundante y en sus objetos de estudio más específicamente, que articula los aspectos normativo/prescriptivo y descriptivo/interpretativo. Si bien lo vimos en estos términos para el caso de la Didáctica, consideramos que es una problemática también presente en el recorrido que realizamos por los campos epistemológico y metodológico, sobre todo cuando estos últimos se preguntan acerca de la articulación de los aspectos antes mencionados.

Tomando la definición que al respecto aporta Silber, decimos que la “*Intervención – viene-entre, entre la pauta dicha y la acción–*” (1996, p.1) que se desenvuelve en una práctica social para su mejoramiento, conservación o transformación. En este sentido, la norma o lo normativo se constituye en una parte de la intervención en tanto da cuenta del cómo deben ser los objetos a los que se dedica o cómo deben comportarse los sujetos y las prácticas que estudia. A su vez, este aspecto se asienta en aquel *corpus* de conocimientos o componente explicativo que informa cómo es el objeto. Agregamos también que en la intervención estos dos aspectos se conjugan con el utópico, con los valores y finalidades que la guían como una forma de trascender lo dado y lo consuetudinariamente aceptado.

La Didáctica posee, epistemológicamente hablando, a la intervención como uno de sus elementos constitutivos. En este sentido, toda intervención desde esta disciplina conjuga marcos teóricos, mandatos políticos y sociales, principios éticos, que el sujeto debe articular en una propuesta de formación en función de una práctica concreta (Furlán y Pasillas, 1993).

Follari (2000) analiza críticamente el trabajo de Souza Santos acerca de la existencia de una ciencia en el contexto posmoderno, se afirma que la ciencia tiene la posibilidad de intervenir en el ámbito social en el que se desarrolla. La investigación científica afecta –o al menos puede hacerlo– al objeto con el que trabaja.

Un rasgo que destaca el autor en este sentido, refiere al lenguaje utilizado en las ciencias sociales y su cercanía con el lenguaje científico. La propuesta de Souza Santos permitiría pensar como una ventaja la cercanía que hay entre el lenguaje de las ciencias sociales y el de la vida cotidiana de los sujetos. Esta cercanía –en lugar de ser pensada como lo haría Bourdieu en tanto que referiría a una menor especialización científica– podría ser interpretada como una forma de encontrarse en mejores condiciones para facilitar la apropiación del lenguaje científico por parte de la sociedad y contribuir a su autorreflexión¹².

A su vez, consideramos que la Didáctica en la actualidad, se encuentra en un proceso de reconceptualización, como describimos previamente, que busca conciliaciones con sus orígenes normativos y sus responsabilidades construidas históricamente con los docentes y las prácticas de enseñanza. En este sentido, el sostenimiento de su componente normativo, permitiría a la Didáctica, por un lado, superar la caracterización que Bolívar Botia (1999) le adjudica a las teorías críticas en tanto plataformas de análisis, y por el otro, considerar la construcción de la normatividad de manera intersubjetiva y situacional, inestable en el sentido de no estática, en tanto características más afines con planteos poscríticos.

Quedaría como propuesta y desafío pensar en la construcción de una normatividad intersubjetivamente acordada, que tome y sistematice el saber de las prácticas de enseñanza y que, al mismo tiempo, las oriente hacia una transformación que las trascienda hacia las prácticas político-sociales. Aparece la posibilidad de construir una norma didáctica que resguarde siempre un uso hipotético y contextual.

Bibliografía:

ACHILLI, Elena Libia. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.

ACHILLI, Elena Libia. (2000). *Investigación y formación docente* (Colección Universitaria, Serie Formación Docente). Rosario, Argentina: Laborde.

ARAUJO, Sonia. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica* (1a. ed.). (Cuadernos Universitarios) No. 13. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

¹² Marradi (2007b), desde una perspectiva similar, visualiza una continuidad entre el lenguaje cotidiano y el científico. El lenguaje que utiliza el científico social se debe basar en el lenguaje ordinario o, al menos, resultar comprensible para los sujetos sociales que constituyen su objeto de estudio.

- ARCHENTI, Nélica, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2007). “Los debates metodológicos contemporáneos (capítulo 2)”. Marradi, Alberto, Archenti, Nélica, y Piovani, Juan Ignacio. *Metodología de las ciencias sociales* (1a. ed., pp.29-46). Buenos Aires: Emecé.
- BARCO DE SURGHI, Susana. (1989). “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año VII, N° 12), 7-23.
- BASABE, Laura. (2007). “Acerca de los usos de la teoría didáctica (capítulo 8)”. Camilloni, Alicia (2007a) (Comp.), *El saber didáctico* (pp.201-231). Buenos Aires: Paidós.
- BASABE, Laura, y COLS, Estela. (2007). “La enseñanza (capítulo 6)”. Camilloni, Alicia (2007a) (Comp.), *El saber didáctico* (1a. ed., pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- BATALLÁN, Graciela, y GARCÍA, Fernando. (1992). “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”. Alliaud, Andrea, y Duschatzky, Laura (Comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.217-233). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BATALLÁN, Graciela. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio. (1999). “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance (capítulo 6)”. Escudero Muñoz, José María (Editor), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- CAMILLONI, Alicia. (1996). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica (capítulo 1)”. Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, y Barco, Susana *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (2007b). “Justificación de la didáctica (capítulo 1)”. Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.19-22).
- CAMILLONI, Alicia. (2007c). “Los profesores y el saber didáctico (capítulo 3)”. Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.41-60).
- CAMILLONI, Alicia. (2007d). “El sujeto del discurso didáctico (capítulo 4)”. Camilloni, Alicia. (2007a). (Comp.). *Op.cit.* (pp.61-70).
- CAMILLONI, Alicia. (2013). “Las metáforas conceptuales en el discurso pedagógico”. Conferencia de apertura de las *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)”*. Mar del Plata. 12, 13 y 14 de septiembre.
- CANDAU, Vera Maria. (1996). “A revisão da Didática (capítulo I)”. Candau, Vera Maria (Org.), *Rumo a uma nova didática* (8a. ed., pp.13-18). Petrópolis: Vozes.

- CARR, Wilfred, y KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- COLS, Estela B. (2003). 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*.
- DAVINI, María Cristina. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2)". Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; *et al. Op.cit.* (pp.41-73).
- DAVINI, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- ERICKSON, Frederick. (1990). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza (capítulo IV)". Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (1a. ed., pp.195-247). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- FELDMAN, Daniel. (2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* (1a. edición, 2a. reimpresión ed.). Buenos Aires: Aique. 1999.
- FELDMAN, Daniel. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación*. http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf, consultado 26/06/2010.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1a. ed., Vol. I, pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- FOLLARI, Roberto. (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Sapiens.
- FRIGERIO, Graciela. (1991). "Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos (capítulo 1)". Frigerio, Graciela (Comp.), *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1a. ed., Vol. I, pp.17-45). Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- FURLÁN, Alfredo, y PASILLAS, Miguel Ángel. (1993). "Investigación y campo pedagógico". *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año XI, N°20), 7-26.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). *Poderes inestables en educación (Pedagogía)*. Madrid: Morata.

HAMMERSLEY, Martyn, y ATKINSON, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (1a. ed.). Barcelona: Paidós. 1983.

KREIMER, Pablo. (2005). “Estudio preliminar: El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?”. Knorr Cetina, Karin *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia* (pp.11-44). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

MARDONES, José María. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (1a. ed.). Barcelona: Anthropos. 1982.

MARRADI, Alberto. (2007a). “Tres aproximaciones a la ciencia (capítulo 1)”. Marradi, Alberto, Archenti, Nélica, y Piovani, Juan Ignacio *Op.cit.* (pp.17-27).

MARRADI, Alberto. (2007b). “Método, metodología, técnicas (capítulo 3)”. Marradi, Alberto, Archenti, Nélica, y Piovani, Juan Ignacio *Op.cit.* (pp.47-60).

OLIVÉ, León. (2004). “De la estructura normativa de la ciencia a las prácticas científicas. Normas y valores en la ciencia: La concepción mertoniana y el enfoque «practicista»”. Valero Matas, Jesús A. (Coord.), *Sociología de la ciencia* (pp.57-80). Madrid: EDAF.

PICCO, Sofía. (2010): “La normatividad en discusión: El caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos”. (En línea). Tesis de la Maestría en Ciencias sociales, publicada en el repositorio institucional “Memoria Académica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.390/te.390.pdf>

PICCO, Sofía. (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> Y publicada en el repositorio institucional “Memoria Académica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.990/te.990.pdf>

PIOVANI, Juan Ignacio coordinador, ADRIANI, Luis, ALZUGARAY, Lucas, EGUÍA, Amalia, GÓMEZ ROJAS, Valeria, IULIANO, Rodolfo *et. al.* (2008). “Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología”. Cohen, Néstor, y Piovani, Juan Ignacio (Comps.), *La metodología de la investigación en debate* (1a. ed., pp.121-196). Buenos Aires: EDULP; EUDEBA.

- POGGI, Margarita. (1997). "Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar". Poggi, Margarita (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp.79-100). Buenos Aires: Kapelusz.
- PREGO, Carlos A. (1992). *Las bases sociales del conocimiento científico. La revolución cognitiva en sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino. (1995). "Límites del discurso didáctico actual". AA.VV. *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (1a. ed., Vol. II, pp.45-60). España: Fundación Paideia; Morata.
- SCHUSTER, Federico L. (2001). "Exposición". Schuster, Federico L., Giarraca, N., Aparicio, S., et al. *El oficio de investigador* (pp.11-51). Buenos Aires: Homo Sapiens; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SCHUSTER, Federico L. (2007). *Presentación del libro: MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélida, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2007). Metodología de las ciencias sociales (1a. ed.). Buenos Aires: Emecé.*
- SILBER, Julia. (1996). "Intervención pedagógica". *Ficha de circulación interna de la cátedra Pedagogía Sistemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.*
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (2008). "Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa". Cohen, Néstor, y Piovani, Juan Ignacio *Op.cit.* (pp.197-218).
- VELASCO GÓMEZ, Ambrosio. (1997). *Racionalidad y cambio científico* (1a. ed.). México: Universidad Autónoma de México-Paidós.
- VON WRIGHT, Georg Henrik. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.