

Adela Coria
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Didáctica

Didáctica es la denominación de una *disciplina del campo pedagógico* cuyo objeto de estudio son las *prácticas de enseñanza* que se sostienen con la explícita intención de promover aprendizajes. Los sujetos a quienes interpela el discurso didáctico son docentes de los niveles de los sistemas educativos o actores que ocupan ese lugar en espacios no escolares de formación, pues en esta disciplina se elaboran y proponen apoyos para asumir la acción pedagógica.

Constituye una *perspectiva o dimensión de investigación y análisis*, un punto de vista desde el cual se construyen las problemáticas que aborda con categorías propias y prestadas. El didáctico es así un campo tributario de muy diversas disciplinas. Su punto de vista puede inscribirse en marcos pedagógicos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, psicoanalíticos, filosóficos o políticos -por solo citar algunos enclaves más o menos frecuentes de interpretación- aunque la búsqueda de la Didáctica sea tramar o articular esas perspectivas para comprender las múltiples aristas en juego en el acontecimiento de la enseñanza, siempre inventivo e incierto en sus efectos.

Es variado el tipo de enunciados aunque bastante homogénea las formas de enunciación con que se configura y expresa el discurso didáctico -*explicaciones, interpretaciones, reflexiones, preceptos, normas, reglas, instrucciones, recomendaciones u orientaciones*- según se lo asuma como discurso teórico, teórico-práctico, normativo y/o regulativo.

No obstante los rasgos precedentemente apuntados para una primera y hasta frecuente aproximación al objeto de la Didáctica -varios de ellos polémicos-, es interesante acudir a referencias históricas para poner de relieve la problematicidad de definir de modo unívoco una disciplina que, *metafóricamente*, cambia de nombre en el mismo acto de nacimiento. Hacemos resonar con ese propósito palabras de Juan Amós Comenio (1994: 183): *“Vamos a continuar el ejemplo del arte tipográfico ampliando la comparación que hemos hecho con el armónico artificio de este nuevo método, a fin de que se vea claramente que las ciencias pueden inculcarse en las inteligencias del mismo modo que se imprimen exteriormente en las hojas de papel. Esta es la razón de que no sea un despropósito inventar y aplicar a esta Didáctica nueva un nombre parecido al de Tipografía, llamándola **Didacografía**”*.

El que podemos interpretar como *pasaje de Magna a Grafía* insinúa al menos lo inestable y cambiante de la tarea de elaboración conceptual, que interpretamos siempre ligada a perspectivas de época y muy diversas tradiciones, es decir, tarea que anuda necesariamente historia y territorialidad.

La metáfora comeniana obliga a situar todo esfuerzo de definición y determinación del alcance y formas particulares del discurso didáctico en variados contextos locales, porque como ocurre con la Pedagogía, se trata de un campo de saber que se forja en el seno de los sistemas de enseñanza, de acuerdo a las tradiciones imperantes sobre todo en la formación de maestros, en tensión con las tradiciones académicas y las relaciones entre ellas.

La Didáctica -preocupada fundamentalmente por el *método*- es heredera de la tradición europea continental, en tanto en el mundo anglosajón han sido predominantes los estudios sobre el curriculum, con acento en los *contenidos* de enseñanza.

Sin embargo, esas dos tradiciones no deben leerse de modo totalizador. Interesa registrar matices que invitan a análisis comparados en relación con la institucionalización y consolidación de las ciencias sociales, las humanidades, y en especial, de campos de estudio tan estrechamente referidos a prácticas sociales, cultural y políticamente comprometidos, como el campo de la educación, la pedagogía, teoría de la educación o ciencias de la educación (Schrieber y Keiner, 1992: 26-27). Así, en la Europa continental también se pueden establecer, entre otras, distinciones en dos contextos de surgimiento y desarrollo disciplinario: la tradición francesa, que nos remite al campo de las *ciencias de la educación*, definido como tal a mediados del siglo XX por G. Miaillet, ligada al ámbito académico, heredera en sus orígenes de la sociología de E. Durkheim, y la tradición de la *pedagogik* alemana, anudada a la filosofía de W. Dilthey, estrechamente impregnada y vinculada con la resolución de los problemas del sistema educativo.

La metáfora del cambio de nombre insinúa, en fin, la dificultad intrínseca -e incluso la esterilidad- de esfuerzos encaminados a establecer líneas claras de demarcación entre la Didáctica y otras disciplinas -como si fuera posible reconocer y distribuir parcelas de "lo real"- o aquellos solo preocupados por dar cuenta de su cientificidad -por oposición a quienes consideran que se trata de una disciplina normativa, una tecnología, un arte, un conjunto de técnicas, o todas esas identidades de modo simultáneo.

En ese marco de alta variabilidad como rasgo identitario, vamos a sugerir la idea que es posible reconstruir ciertas *regularidades* en el campo didáctico puestas en evidencia, con distinto énfasis, en el tipo de problemas que aborda y en el tipo de discurso que se sostiene en su nombre. Orientaremos así nuestro análisis a problematizar qué *justifica* y da *legitimidad* a la Didáctica en el concierto de saberes y empresas racionales.

Se trata de una perspectiva dispuesta a interrogar la *configuración de su identidad*, nunca acabada, siempre referenciada en otros y conflictiva en tanto campo de discursos y prácticas. Es pregunta por lo *plural* del sentido -históricamente cambiante-

del *proyecto intelectual y político* en que se inscribió su surgimiento y se expandió en el tiempo con derroteros disímiles de contexto a contexto.

Reconocemos dos rasgos que hacen de la Didáctica una disciplina claramente tributaria del legado intelectual de la Pedagogía: *el carácter regulativo y ético-político* de su discurso.

Si bien M. Foucault y M. De Certeau han advertido sobre la imposibilidad de identificar un origen absoluto en la historia -en la que siempre encontraremos influencias, formaciones discursivas complejas en que se emplazan los discursos, prácticas precedentes, y problematizan de ese modo la misma noción de autor- en general los historiadores de la educación y de la pedagogía refieren a la Didáctica Magna, de J. Amós Comenio, siglo XVII, como obra paradigmática que da cuenta del primer discurso sistemático construido en su nombre. Discurso que se caracterizó por *justificar* la construcción de dispositivos que permitieran la *regulación* de las prácticas de enseñanza, y por extenderlas políticamente en un marco de necesaria *reforma* de la escuela de su tiempo -de profundas luchas religiosas y fuertes desigualdades sociales y culturales-, con un mandato que asumió la *dimensión política* de la *utopía* del cambio en educación.

Así, se considera que la Didáctica, en tanto disciplina, es el modo de organización de un discurso construido en la modernidad, orientado a legitimar la extensión o *universalización* de los procesos de transmisión de la herencia cultural a las nuevas generaciones a través de dispositivos específicos.

Veamos los que entendemos *signos* principales de *ese proyecto intelectual y político*, que como lo “arcaico” de las vivencias -las pasiones, emociones y afectos-, vuelven siempre a escena, retornan de tiempo en tiempo, para ser revisitados, reinventados (Maffesoli, M.; 1997).

Estrechamente ligados con un ideario religioso y con el establecimiento de los fines pedagógicos de formación de la humanidad y la virtud a imagen y semejanza del orden divino, se configuran los *núcleos articuladores* del discurso didáctico, las *categorías fundantes* que recién dos siglos más tarde se extenderán como *herramientas* cruciales y *procesos* progresivos y generalizados de institucionalización de la obligatoriedad de la enseñanza en diferentes sistemas nacionales:

- los *contextos de escolarización* -la *escuela y el aula*- ámbitos, dispositivos y formas de organización articulados, graduales, especializados y espacializados para el control de los cuerpos y conciencias a través de la disciplina y el orden rectamente guardados, y en los que debía incluirse a todos;
- la *racionalidad y universalidad* del *método* -garante de homogeneidad, uniformidad, facilidad, rapidez, rigurosidad, proximidad de las palabras con la

vida por su secuencialidad, suavidad y encuentro con las cosas a través de imágenes y sentidos;

- la configuración de los *sujetos del discurso* –*maestro* especializado en el uso del método, y *alumno-niño* como identidad diferenciada del adulto, tras el abandono de prácticas artesanales de transmisión;
- la determinación de los *saberes objeto* de enseñanza o *contenidos escolares* – en su tiempo, ciencias, artes, lenguas, costumbres y piedad- y sus *textos*, aquellos libros iniciáticos en tanto *recursos* de enseñanza, revolucionarios por entonces como el “Orbis Pictus”, hoy también impactados por las novedosas formas de alfabetización contemporáneas.

Estas constituyeron las *condiciones* que posibilitaron el funcionamiento del *dispositivo pedagógico* y la puesta en juego de sus reglas fundamentales de recontextualización, transmisión y evaluación de la cultura legítima, orientado a la reproducción social, y también a su transformación en un campo abierto a la disputa política y ética por el sentido de la educación. Hoy, aunque con profundos cambios discursivos efecto de época –en los distintos campos de conocimiento y fundamentalmente de las teorías de la instrucción-, reconocemos esas regularidades en el discurso didáctico que dan cuenta de su *matriz constitutiva*.

La herencia de una tradición y proyecto político-intelectual preocupado por la enseñanza en el marco de una perspectiva pedagógica fue interrumpida por *sustituciones* o *solapamientos* con dos vertientes disciplinarias que encuentran terreno fértil en el mundo anglosajón, particularmente en EEUU con la *teoría curricular* a inicios del siglo XX en la vertiente taylorista, ligada con las demandas del mercado, y con la *tecnología educativa* de base skinneriana y dominante en los sistemas educativos latinoamericanos en los '70, preocupada por la eficacia y la productividad en la enseñanza.

Si el *currículum* y la *tecnología educativa* de signo tecnicista dominantes se instituyeron como discursos carentes de subjetividad, de experiencia, abstractos y desarraigados de las pasiones del aula, el movimiento de la Escuela Nueva emergente sobre la base de la recuperación de la tradición paidocéntrica inaugurada por J. J. Rousseau y Pestalozzi, y fuertemente influenciada por las ideas pedagógicas de J. Dewey –que revalorizaron la experiencia infantil y la formación en los valores democráticos en su tiempo y contexto- disputó con variadas y multifacéticas invenciones metódicas, sobre todo en el contexto europeo.

Los debates desde fines de los '60 en ambos contextos pusieron en duda las certezas del sentido más arcaico de la Didáctica y sus resignificaciones escolanovistas, y opacaron y tensionaron su inestable identidad. Desde entonces, se buscó con cierta

persistencia justificar su cientificidad, desiderátum pregonado e impugnado en el horizonte normativo compartido con la matriz pedagógica.

De modo coexistente, voces enraizadas en lecturas interpretativas, críticas y pos-críticas descentradas de la reflexión pedagógica -y apoyados fundamentalmente en los movimientos producidos en el campo de la epistemología y la teoría social- confluyeron, desde diversos lugares, en controversia con aquellos enfoques técnicos dominantes en las prácticas y sistemas educativos, basados en la psicología conductista estadounidense.

En otros contextos nacionales, siguió también por un camino paralelo al académico crítico, la producción didáctica para los sistemas escolares, sobre todo sostenida avanzados los `80 en la teoría constructivista ginebrina de J. Piaget y en la soviética de L. Vigotsky, y en ejemplares de la psicología cognitiva estadounidense, entre los que cabe destacar a J. Bruner. El psicoanálisis –desde distintas vertientes- interpeló de modo tangencial las producciones didácticas, aunque no se instituyó como teoría que fundamentara sus propuestas. En conjunto, estas fundamentaciones siguieron derroteros de recontextualización curricular que merecerían, caso a caso, ser objeto de crítica teórica.

Aún debiendo suturar importantes heridas propias de toda crisis identitaria, las referencias precedentes -signo recurrente de la Didáctica en tanto conocimiento fundado en un conjunto de disciplinas y teorías de las que sería deudora- no hacen sino ayudarnos a reconocer y asumir lo más potente de su sentido, que la justifica y distingue. Ninguna de las disciplinas o teorías citadas inviste como la Didáctica, tributaria de la Pedagogía, la intencionalidad de regular las prácticas de transmisión, con una finalidad ético-política, sin por ello negar la instrumentalidad del saber que produce.

Análisis recientes en el campo académico vuelven a inscribir el discurso didáctico en reflexiones pedagógicas, filosóficas y también psicoanalíticas. En España y Francia se reasume como discurso propositivo, ya habiendo procesado la crítica social, política y académica a la tendencia homogeneizadora y universalista de sus orígenes, y coexistiendo con especializaciones que, como las denominadas Didácticas Específicas, han avanzado de modo sustantivo en la investigación de los procesos de enseñanza de contenidos de distintas disciplinas.

El presente es así una invitación a pensar la enseñanza y la formación docente revisitando categorías como transmisión, experiencia, acontecimiento, subjetividad, narrativas, relación con el saber, alteridad, anudadas con un proyecto pedagógico-ético-político emancipador, como sugerentemente lo expresan P. Meirieu y B. Charlot, desde el ámbito francés, y J. Contreras en el español, siguiendo la pista de la filosofía de A. Arendt, J. Larrosa, M. Zambrano -por solo citar autores con fuerte influencia

actual en América Latina. En los carriles de los sistemas educativos, en el discurso pedagógico-didáctico oficial, sin embargo, aún es dominante la referencia a la psicología como fuente de elaboración didáctica, y en algunos contextos sobrevive la didáctica escolar, aunque la impronta tecnicista haya renovado sus propias categorías (por ej., de los objetivos operacionales a las competencias).

Sería un tiempo de trazado de una *nueva Grafía*, para retomar la metáfora comeniana. La Didáctica como disciplina va *re-inventando* su sentido en el tiempo y de contexto a contexto, con cierta distancia entre el ámbito académico de producción, y los sistemas escolares, pero aún contradictoria, remite una y otra vez a enseñanza, a esa intención política, legítima, siempre renovada, de crear dispositivos para dejar huella, para ejercer influencia. Y de eso trata la Didáctica. Con agudeza indica Maffesoli: "...lo que es siempre y de nuevo antiguo es, igualmente, siempre y de nuevo actual". (1997: 242-243).