

El texto es fruto de un trabajo colectivo de docentes investigadores universitarios sobre el la cuestión del método en la enseñanza. Respecto del mismo, se advierte cierta vacancia teórica expresada en una proliferación de términos de significados diversos, resultado de su inscripción en contextos de emergencia y campos disciplinares diferentes, sin discriminaciones precisas que permitan reconocer filiaciones teóricas. Se trata de un estudio, sobre constitución de teorías educativas, perspectiva encaminada a explorar procesos de configuración de conocimientos sobre la escuela y la educación. Interesa en este estudio reconocer los significados que se le asignan al método desde distintas líneas de pensamiento, en una lectura didáctica. En la intención de recuperar una mirada histórica no fragmentada ni inmediateista que dé cuenta de la génesis de abordajes sobre un determinado tema en un campo, se aborda la cuestión del método en los clásicos - Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi y Herbart- desde ciertas claves de lectura -entendidas como organizadores de la búsqueda y posterior sistematización. Ellas son: trayectoria de vida del autor; matriz socio cultural de (su) producción; mirada del autor sobre el contexto, discursos y prácticas educativas de la época; texto paradigmático; enfoque, perspectiva del autor respecto del método y las temáticas vinculadas al mismo.

ISBN 978-950-33-1043-4



9 789503 310434

*Indagaciones acerca del Método en la Enseñanza
Un Abordaje Interdisciplinario*

Indagaciones acerca del Método en la Enseñanza

Un Abordaje Interdisciplinario

*Celia Salit
Cristina Donda
Sylvia Ortúzar
Compiladoras*



*Gloria Edelstein
Coordinadora de Edición*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES



El equipo de investigación está conformado por los siguientes profesionales que orientan la formación de docentes en los siguientes campos de conocimiento: Ciencias de la Educación, Filosofía y Psicología.

ANDRADE SERGIO

DALMAS, MARIA ELENA

DOMJÁN, GABRIELA

DONDA, CRISTINA

EDELSTEIN, GLORIA

GABBARINI, PATRICIA

GONZALEZ MARÍA LUISA

LOFORTE, ALICIA

ORTÚZAR, SILVIA

SALIT, CELIA

Gloria Edelstein - Celia Salit - Cristina Donda - Silvia Ortúzar
Gabriela Domján - Patricia Gabbarini - Sergio Andrade
Alicia Loforte - María Elena Dalmas - María Luisa González

**INDAGACIONES ACERCA DEL MÉTODO
EN LA ENSEÑANZA.**

UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

Compiladoras:
Celia Salit - Cristina Donda - Silvia Ortúzar

Coordinadora De Edición:
Gloria Edelstein

Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario

345 p.; 21x15 cm.

ISBN 978-950-33-1043-4

Celia Salit - Cristina Donda - Silvia Ortúzar / Compiladoras

Gloria Edelstein / Coordinadora de Edición

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 28/05/2013.

1ª Edición

Impreso en Argentina

ISBN: 978-950-33-1043-4

Diseño de interior: Mariana Biasutti López
nardoambar@gmail.com

Diseño de tapa: Flavia Romero, Mariana Biasutti López

El proyecto asentado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Área Educación) contó con Subsidio SECYT desde 2004 A 2007

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Los textos de este libro son *copyright*. Las y los autores y el editor autorizan la copia, distribución y citadº de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor o la autora sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor(a) y al editor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula de *copyright*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
EL ORIGEN DEL ESTUDIO	9
¿POR QUÉ Y CÓMO LEER LOS CLÁSICOS?	12
PRIMEROS REFERENTES	17
GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJÁN; PATRICIA GABBARINI; MARÍA ELENA DALMAS	
CAPÍTULO 1: JUAN AMÓS COMENIO	
EL AUTOR, SU OBRA Y LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN	25
LA DIDÁCTICA MAGNA	31
INTERFILACIONES DESDE EL PRESENTE	40
GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJÁN	
CAPÍTULO 2: JEAN JACQUES ROUSSEAU	
ENTRE POLÍTICA Y PEDAGOGÍA	43
EMILIO: LOS BORDES DE UN TEXTO POLÉMICO	46
MÉTODO Y SENTIMIENTO AMOROSO: UNA RELACIÓN PARTICULAR	53
IMÁGENES DE INFANCIA Y JUVENTUD TRAZADAS EN EL MÉTODO. HUELLAS EN EL PRESENTE	57
SILVIA ORTÚZAR; MARÍA ELENA DALMAS; MARÍA LUISA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 3: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI	
ESCRITOS Y EXPERIENCIAS	63
GÉNERO Y ESTILO DE ENUNCIACIÓN	64
UN RECORTE EN LA OBRA: COMO ENSEÑA GERTRUDIS A SUS HIJOS	66
HACIENDO ESCUELAS	74
REPERCUSIONES EPOCALES. AYER Y HOY	77
CELIA SALIT; PATRICIA GABBARINI	
CAPÍTULO 4: IMMANUEL KANT	
UN ACERCAMIENTO A SU HISTORIA DE VIDA	81
ENTRE NATURALEZA Y LIBERTAD. SOBRE PEDAGOGÍA	83
ACTUALIDAD DE KANT	90
CRISTINA SOLANGE DONDA; ALICIA LOFORTE; SERGIO ANDRADE	
CAPÍTULO 5: JOHAN FREDERICK HERBART	
TRAZOS BIOGRÁFICOS	95
LA PEDAGOGÍA COMO INSTRUCCIÓN	96
ANTICIPACIONES DE UNA DISCUSIÓN VIGENTE	102
CELIA SALIT; ALICIA LOFORTE	

CAPÍTULO 6: DEBATES EN LA CONTEMPORANEIDAD

DIÁLOGOS ENTRE COMUNIDADES ACADÉMICAS

Interesa en el presente capítulo otorgar visibilidad a lo que podríamos caracterizar como “*diálogos*” entre comunidades discursivas, que tuvieron y aún tienen impacto en las maneras de concebir el campo de la Didáctica y por ende la cuestión del método en la enseñanza. Diálogos que se canalizan en diferentes formas de expresión-concreción a través de textos dirigidos particularmente para el profesorado. Presentados como compilaciones de distintos temas respecto del campo, se reconocen metodológicamente a partir de la materialización de las perspectivas asumidas por grupos o comunidades académicas identificables en los prólogos, en las introducciones, en diferentes capítulos, como así también en recensiones de otros textos sugeridos, reconociéndose la impronta de una u otra perspectiva o lugar en el debate. Diálogos que son expuestos en procura de respetar su particular enfoque, sin por ello soslayar -según fuera explicitado como perspectiva de lectura y análisis-, el lugar de interpelación asumida en el debate de las principales ideas planteadas.

Si admitimos que el “saber científico” se encuentra codificado en el interior de un tejido de signos que regulan la producción del “sentido”, así como la creación de objetos y sujetos del conocimiento y que las “políticas de interpretación” -materializadas en centros académicos y de investigación, editoriales, instancias gubernamentales- producirían en el mismo movimiento “efectos de verdad” de una determinada teoría y de teorías, es inherente a la labor analítica el recaudo epistemológico y ético-política.

El rastreo crítico realizado se orientó a recuperar tanto el discurso de especialistas en el campo de la Didáctica como resultados derivados de diferentes programas de investigación, con el propósito de dar visibilidad a enfoques, dimensiones de análisis y categorías que refieren a la cuestión del método en la enseñanza.

No escapa a nuestra consideración, como lo señalan diversos autores³⁵, que el cambio conceptual en una disciplina no es independiente de la evolución y configuración particulares del conjunto de profesionales e instituciones que suponen su materialización social. Esto implica reconocer que la

³⁵ Toulmin, S. (1977), Becher, T. (1989), entre otros.

base de la exploración de un determinado campo de conocimientos, puede realizarse detectando nudos problemáticos relevantes, siendo a la vez imprescindible identificar cuándo y cómo ciertas categorías surgen o desaparecen, se excluyen, revalorizan o reconfiguran. De allí que analizar cómo son comprendidos, utilizados y relacionados ciertos conceptos, nociones o constructos, permite reencontrar las decisiones teóricas y su particular contextualización histórico- política.

En el marco de este estudio advertimos la existencia de grupos que conforman una "comunidad académica" y que definen qué temáticas son relevantes en el campo y cuáles no. Con relación a la categoría "comunidades académicas" al incorporar distintas lecturas identificamos más de un modo de entenderla. La noción es utilizada por autores tales como Becher, Popkewitz, Macdonall, entre otros.³⁶ En ese sentido, coincidimos con Popkewitz quien entiende que la investigación social y la educativa en particular tienen lugar y encuentran sentido dentro de dichas comunidades que son precisamente *quienes mantienen y hacen evolucionar los patrones de cuestionamiento y análisis de la realidad, a la vez que responden a los planteamientos políticos y morales de las mismas y que la investigación y la teorización se encuentran "ubicadas" en esa comunidad ocupacional, relacionada estructuralmente con otras instituciones sociales.*³⁷

La tarea de relevamiento y profundización teórica desde *comunidades académicas*, nos lleva a realizar un recorte combinando dos criterios. El primero en la perspectiva de considerar a los docentes en tanto sujetos de recepción³⁸, nos conduce a seleccionar textos que aludan al método desde una mirada didáctica. Textos de editoriales reconocidas que mayormente llegan a manos de los docentes ya sea vía bibliotecas escolares, agrupaciones gremiales o identificadas por los agentes de distribución-venta, como los de mayor tiraje.³⁹

El segundo criterio refiere a la temporalidad y deviene de la necesidad de operar un corte

³⁶ Otros especialistas, refieren a comunidades discursivas a partir de recuperar la idea de discurso de Foucault.

³⁷ A fin de profundizar en la complejidad y a la vez conflictividad de los procesos y relaciones en juego, entendemos pertinente recuperar las consideraciones de Bourdieu acerca de las condiciones sociales de producción del conocimiento, en su análisis del campo científico. El universo de la ciencia, dice Bourdieu, es un campo social con sus monopolios, luchas, estrategias, intereses y beneficios, invariantes que revisten formas específicas. El campo científico, espacio de juego, constituye un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas. Se trata de un lugar de lucha, de una imagen no pacífica de la comunidad científica. Se plantea allí una apuesta específica, apuesta por el monopolio de la autoridad científica, capacidad técnica y poder social; o de la competencia científica, esto es capacidad de hablar y actuar legítimamente es decir de manera autorizada y con autoridad. Capacidad que suele quedar reducida para cierto grupo reconocido socialmente "el de los sabios". BOURDIEU, P. (1999).

³⁸ Referimos a los docentes por entenderlos -coincidiendo con Alicia Camilloni- como sujetos de recepción del discurso didáctico. CAMILLONI, A., (1998)

³⁹ La definición se justifica en atención al reconocimiento de las editoriales como agencias mediadoras entre la producción y la recepción.

diacrónico a los fines de marcar un punto de inicio en la búsqueda. La opción es partir del reconocimiento de "hechos históricos" cuyo carácter de acontecimiento socioeducativo, imprime una huella tanto en la producción teórica como en las posibilidades de acceso a la misma. En Argentina, la restitución de la democracia en el primer lustro de la década del 80, se configura como tal, dado que a partir de allí los profesionales de la educación recuperan el contacto con la producción bibliográfica internacional que ingresa básicamente a partir de textos de autores españoles y de traducciones que éstos realizan de autores de otros países, principalmente de Inglaterra y Francia. Asimismo, dado que durante esa década se producen reformas educativas en Europa y América que impactan significativamente en la generación de publicaciones especializadas. Interesa destacar que la producción nacional sobre el tema se desarrolla en nuestro país a partir de la reforma del sistema educativo en la década del 90.

En esta labor reconstructiva, sobresalen los aportes de diversos autores latinoamericanos y españoles como representantes de una posición crítica en relación con la temática. Se advierte en todos ellos una clara intencionalidad de desmarcarse de la impronta de la racionalidad tecnocrática, que invade el campo de la didáctica al quedar subsumida en una psicología de la instrucción, así como en las teorías curriculares de corte anglosajón hegemónicas en la época.

PRODUCCIONES EN LATINOAMÉRICA

En el punto de partida del recorrido, interesa recuperar el trabajo "El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein (1974), dada su elaboración y publicación a inicios de la década del 70 y en tanto referente para otros pedagogos que abordan la temática, marca el comienzo de este recorrido reconstructivo.

Las autoras reconocen que uno de los motivos centrales por el cual deciden indagar acerca del método, es que éste constituye *un tópico confinado al olvido en la reflexión sobre la teoría y la praxis didácticas o en todo caso objeto de un tratamiento parcial*. Se asume, desde el punto de partida, para el enfoque del tema que *la Didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa*.

En el desarrollo del texto se advierte acerca de algunas producciones en materia didáctica que,

desde la visión de las autoras, han confundido el tratamiento de la cuestión del método y a los fines de sostener esta afirmación identifican dos de dichas perspectivas, las que caracterizan como tratamiento formal e instrumental respectivamente. En referencia a la primera, la *llamada literatura didáctica clásica*, se cita a A. y J. Schmieder, y respecto de la segunda, a autores de textos de didáctica -de amplia difusión en la época- como Luis Alves de Mattos, Imideo G. Nérici y Karl Stöcker.

Con la intención de avanzar en una redefinición del tema, se analiza la cuestión del método con relación al proceso de conocimiento y se inscribe la perspectiva de abordaje en la dialéctica como método general por excelencia desde el cual derivan consideraciones particulares acerca de lo que denominan *método didáctico*. Sobre esta base consideran fundamental en el análisis de la cuestión metodológica, atender a las operaciones básicas del pensamiento y a la dialéctica que opera en los procesos de construcción de conocimientos.

En este marco, redefinen los aspectos instrumentales que involucran al método en la orientación de los procesos de aprendizaje. Al respecto, frente a la aplicación aislada e inconexa de *formas metódicas específicas, seleccionadas y aplicadas atendiendo con exclusividad a los emergentes específicos de cada situación*, -posición instrumentalista respecto del método-, postulan su carácter unificador y sistematizador en la instrumentación didáctica y, consecuentemente, que *es el método el que define las líneas básicas para la elaboración de la planificación y los elementos que la integran*; que el mismo incide en las *variables intervinientes* en toda propuesta didáctica: objetivos, contenidos, formas metódicas, evaluación⁴⁰. Señalan también la impronta del método en *el tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos*, aspecto sustanciales en la orientación concreta del proceso de aprendizaje.⁴¹

Quizá la contradicción sin resolver en este trabajo, radica en el planteo simultáneo de la tesis de la existencia de un método didáctico, en tanto recorrido común derivado del método dialéctico como método general de abordaje de la realidad, y la existencia de métodos particulares para cada disciplina derivadas de la unidad contenido-método.

⁴⁰ En ese punto aparece una primera diferencia con las postulaciones actuales de Edeslstein, co-autora en este trabajo, quien postula una ampliación del sistema categorial de la Didáctica.

⁴¹ Resulta de interés destacar, nuevamente, la utilización recurrente en este escrito de la expresión *orientación del proceso de aprendizaje* en lo que podría entenderse como reemplazo del concepto de enseñanza, en contraste con el énfasis planteado en sus escritos de las últimas décadas en las que Edelstein postula el valor de recuperar en sus especificidad las prácticas de la enseñanza como objeto de teorización de la Didáctica.

En esta misma línea identificamos el texto de Díaz Barriga (1991) "Didáctica y Curriculum" en cuyo capítulo IV aborda la cuestión bajo el título: "Lo metodológico: un problema sin respuesta". Afirma que lo metodológico es uno de los aspectos en los que las propuestas didácticas depositan su confianza para el mejoramiento de la práctica educativa, lo cual ha generado una importante producción de materiales sobre el tema que resultan, a su criterio "conceptualmente objetables", por el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen de la problemática al abordarla desde un enfoque instrumentalista y al tratamiento instrumental como la manera de abordar la enseñanza desde un conjunto de pasos técnicos que norman el proceder del docente. Normatividad que parte de supuestos de corte pragmático tal como la propuesta de modelos de instrucción, que se presenta como "alternativa científica". Esta perspectiva produce tres problemas: la negación de una discusión sobre los problemas del conocimiento; la formulación de una propuesta técnica, más allá de las condiciones específicas en que se realizan los procesos, por lo tanto de carácter universal y la manera simplista de percibir el conocimiento didáctico que es reducido a un conjunto de técnicas sin sentido.

Finalmente, propone como alternativa la construcción conceptual de la problemática, para lo cual rescata tres aportes del texto de Edelstein y Rodríguez " El método factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica": la crítica a la visión instrumental de la didáctica, el análisis del tratamiento de lo metodológico en diferentes textos de didáctica y la postulación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando se trata como un problema de conocimiento, aspecto en que las autoras sientan su tesis de unidad.

Díaz Barriga, alude asimismo, a los aportes de Remedi (estructura conceptual, metodológica y cognitiva) de quien destaca su aporte respecto de las formas particulares de abordar conocimientos disciplinares diferentes y su tesis acerca de que frente a la ruptura en lo metodológico pueda existir una continuidad en la manera de concebir el objeto de conocimiento.

A partir de la recuperación de los trabajos mencionados, el autor sostiene que la ilusión de un método universal se torna utópica y que por lo tanto se hace necesario cambiar la dirección de la mirada al estudiar la cuestión: reconocer que *no hay alternativa metodológica que omitiendo el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar resulte eficaz para promover el aprendizaje. Es desde el contenido y la posición interrogativa ante él que el docente puede superar las propuestas de corte instrumental.*

Díaz Barriga advierte, a su vez, que desde distintas tendencias se propone volver la mirada a lo cotidiano, sin hacer abstracción de las determinaciones socio-históricas, y construir desde allí "casuísticamente" propuestas didácticas. Ello sería una alternativa para superar el planteamiento instrumentalista.

Por su parte, Eduardo Remedi (1980), presenta un conjunto de reflexiones que destacan los puntos en los que se centra el debate en la década del '80 en su texto "De continuidades y rupturas del planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis", trabajo presentado en un contexto que polarizaba método versus contenido. Destaca el énfasis inusitado en el llamado "cambio metodológico" y advierte que, sin embargo, la crisis en el plano de la enseñanza continúa. Es decir, pese a la aparente ruptura en la conceptualización pedagógica es posible señalar la continuidad: frente a la ruptura metódica la continuidad conceptual permanece inmune a una "aparente" relación diferente, relación que puede señalarse como relación con lo real. La forma de "aprender" y transformar" lo real continúa como única. Señaladas estas falacias puede entenderse por qué la metodología de la enseñanza prioriza al "método" como elemento unitario y en este sentido como única forma de integrar la diversidad de lo real. Es decir, pasos metódicos particulares que permitan arribar a la verdad a todo aquel que los respete como camino válido, secuenciado, ordenado, para captar la esencia de lo real: *el conocimiento objetivo*.

En este marco, Remedi presenta su idea fuerza acerca de la relación contenido-método como dos caras de una misma situación, en virtud de lo cual señala, que resulta impensable imaginar la innovación a partir de producir cambios de orden metodológico sin operar cambios en el contenido.

El mismo autor en el texto *Construcción de la estructura Metodológica* (1993), a partir de sostener que el docente opera como nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ésta tengan los alumnos, afirma que al mismo le cabe, como primera tarea, reconstruir a nivel de secuencia, profundidad y amplitud las ideas científicas. Esto es, elaborar la estructura conceptual para lo cual es necesario concretar una serie de pasos metodológicos. Para ello identifica como principales componentes de la misma la información básica, conceptos, principios, y teorías, proponiendo un sistema de símbolos para indicar las relaciones que conectan los conceptos. Una segunda tarea, según Remedi, es construir la estructura metodológica, en la que convergen tanto los principios lógicos del contenido como las características psicológicas del alumno. Analiza seguidamente, algunas condiciones y criterios generales que deberá tener la misma para posibilitar

la reestructuración cognitiva del sujeto.⁴²

Alfredo Furlán, (1993) retoma estas ideas de Remedi y avanza en el análisis de lo que denomina Planteamiento Metodológico. Parte de reconocer el problema de los métodos como un tema predilecto en la polémica de los profesores universitarios. Afirma que la misma ha sido de carácter parcial y que no incluye la consideración de lo ideológico ni fundamentos teóricos, reduciendo la cuestión al plano instrumental. Un postulado central que sostiene, es que contenido y método constituyen dos aspectos de un proceso unitario. En este marco, diferencia "estructura metodológica de base", de *proceso metodológico* refiriendo en tal sentido al conjunto de operaciones que realiza un profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor describe como pasos del proceso metodológico: la elaboración de la estructura metodológica de base, la organización de actividades, interacciones y recursos y la sistematización/sincronización de todos ellos. Esto se inscribiría como signo de la incorporación de categorías que requerirían ser desplegadas no sólo respecto del método sino de la didáctica en su conjunto.

En este punto de la reconstrucción, cabe incorporar la ponencia de Verónica Edwards (1997), autora latinoamericana, que en su versión original mimeográfica lleva por título: "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación."⁴³, por la fuerte impronta de su perspectiva sobre el método, en particular en lo relativo a la postulación de la articulación forma-contenido.

Al respecto, según la autora, *la forma es contenido*.

"[...] en su existencia material el contenido que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en su presentación. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, del control de la transmisión, la demanda de respuestas textuales, la posición física requerida para responder, etc., no son formas vacías, sino que llevan en sí mismas un mensaje que altera y resignifica los contenidos que la escuela transmite. El contenido se transforma en la forma." (EDWARD, 1997:147)

⁴² Si bien Remedi se referencia en Ausubel, en su planteo sobre el aprendizaje significativo dada la época en que produce este texto, lo retomamos pues nos resultan de particular interés sus aportes al tema, con muy escasos desarrollos en el campo de la didáctica, según fuera señalado.

⁴³ El texto referido es parte de la Tesis de Maestría de su autora realizada en 1985, posteriormente publicado junto a otros artículos en el volumen *La Escuela Cotidiana*, coordinado por Elsie Rockwell, editado en 1995 (reeditado en 1997)

Desde una visión crítica al modo en que se trató tradicionalmente la cuestión del contenido, tanto en los análisis pedagógicos como sociológicos sobre la escuela, y con la intencionalidad de abordar el conocimiento escolar en el plano de su existencia material en el aula, identifica dos ejes principales: las formas que adopta el mismo (tópico, operacional y situacional) y los tipos de relación con el conocimiento (de exterioridad e interioridad). En la “constitución de la forma del conocimiento”, según Edwards, influyen de manera central dos lógicas: por una parte la que da en llamar “la lógica del contenido”, es decir los presupuestos epistemológicos desde los cuales se formalizan; por la otra, la lógica de la interacción.⁴⁴ Ideas que entendemos constituyen aportes originales y relevantes en el tratamiento acerca de la cuestión del método en la enseñanza.

RECEPCIÓN EN CÓRDOBA DE TEXTOS ESPAÑOLES.

La referencia, en primer término a *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*, es ineludible por razones intrínsecas al mismo texto que lo llevaron a ocupar un lugar de vacancia en el desarrollo de temáticas específicas en el campo didáctico. Producto de una compilación realizada por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), esta obra traduce un conjunto de producciones de autores de habla inglesa y francesa, que de este modo se conocen y difunden en Iberoamérica. En este sentido, su valor radica en la selección de textos y de teóricos en tanto referentes sustantivos en cada una de sus especialidades.⁴⁵ Junto a ello, se incluye la introducción a cada “bloque temático” en la que sus compiladores desarrollan perspectivas vinculadas con el tema eje, definen posiciones y discriminan enfoques, confiriendo a esta obra vigencia aún después de más de dos décadas. El “titulado” de sus apartados es indicativo del abordaje de un conjunto de temáticas que, desde una mirada socio-política acerca de la enseñanza, recorre cuestiones de orden epistemológico del campo de la Didáctica, considera tópicos que forman parte de la agenda clásica de esta disciplina, como contenidos y evaluación, sin tratamiento alguno acerca de lo metodológico lo cual podría sugerir algún solapamiento o substitución.

El segundo texto, en función del criterio mencionado, es *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, de Gimeno Sacristán, J.: (1988)⁴⁶. En su tratamiento interesa destacar aquello que desde

⁴⁴ Texto que nos resulta clave en sus desarrollos simultáneamente por resaltar la necesaria relación dialéctica entre forma y contenido respecto del método y por el valor asignado a estas relaciones en el tipo de vínculos a construir en las relaciones con el conocimiento en las propuestas de enseñanza.

⁴⁵ La selección remite a autores que hoy podríamos considerar como clásicos. Nombres como Bernstein, Bourdieu, Apple, Young, Schwab, Kliebard, Pinar, Eisner, Popkewitz, Hamilton, entre otros, dan cuenta de ello.

⁴⁶ Nos referimos en este caso a su reedición en Argentina, pues es la que se recibe en este contexto. Graciela

nuestro enfoque, clarifica el lugar que se le asigna a lo metodológico. Así, en el capítulo cuarto: “Los Componentes de la Teoría Curricular. Análisis del Modelo Didáctico”, se presentan los elementos del modelo propuesto: objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios técnicos, “variables de organización y evaluación”. Lo metodológico se aborda en el último punto de este capítulo subtítulo: “La Entidad del Método en el Modelo Didáctico”. Si bien es reducido el espacio que se le destina al tema, interesa enfatizar la perspectiva desde la cual el autor refiere al método en tanto “síntesis práctica de opciones” de orden psicológico, didáctico y filosófico, razón por la que no es posible considerarlo como un elemento más a sumar dentro del modelo que propone si no que cabe destacar la asignación de un rango de mayor amplitud a “esta variable”.

Gimeno Sacristán, considera brevemente los métodos individualizados, activos, nuevos, de grupo, entre otros y se pregunta si estas denominaciones son categorizaciones inequívocas de tipos metodológicos, o por el contrario, categorías que se solapan en tanto se configuran en función de dimensiones diferentes, en cuyo caso, dichos métodos no se excluirían entre sí. Intenta demostrar cómo cada rótulo discrimina un método desde una dimensión que no excluye aquellas que distinguen a los demás métodos.⁴⁷

Los aportes de Gimeno Sacristán en esta obra no permiten al equipo precisar desde qué fundamentos refiere al método como un “elemento” del modelo didáctico y el alcance que se asigna al concepto de dimensiones respecto del mismo. A su vez, se podría señalar, una distancia crítica cuando el autor interpreta que el método carece de “valor propio dentro del modelo”, padece un efecto de “dilución” en otros elementos del subsistema del que es parte. Desde nuestra particular lectura, cabe señalar que el contenido no asume, en el planteo del autor, una incidencia destacada respecto de la metodología, por cuanto se identifica como un elemento más dentro del subsistema. Por último, la caracterización del método como síntesis de opciones, quizás el aporte de mayor significatividad, según señaláramos, se advierte paradójicamente reducido en su potencial explicativo cuando el propio autor vincula lo metodológico con la “acción” sin explicitar el alcance que le asigna a la misma. Si por acción se entiende sólo el conjunto de tareas que desarrolla un docente o se limita a la instancia interactiva en la enseñanza, dicha reducción plantearía una

Carbone prologa la obra, y ubica la significación de la misma en el contexto histórico-social y político de Argentina tras el advenimiento de la democracia, y las secuelas de años de dictadura que minaron todos los ámbitos del pensamiento y quehacer nacionales, y que en el campo pedagógico-didáctico tuvo su expresión en el “modelo tecnológico”.

⁴⁷ Llama la atención la referencia indistinta al método tanto en singular como en plural. Esto se podría inferir como una mirada de corte diferente a lo planteado cuando se lo caracteriza como síntesis de opciones.

contradicción con la idea de "síntesis" que el propio autor postula.

Por otra parte, respecto de la repercusión de este libro, cabría preguntarse por la “escasa resonancia” que ha tenido el planteo del método como “síntesis de opciones” en docentes y formadores de docentes.⁴⁸ Una hipótesis respecto de ello podría vincularse al hecho que, al momento de recepción de esta obra, los mismos estarían aún “impregnados” por una matriz de pensamiento y esquemas de acción propios de la racionalidad tecnocrática que hegemonizaba el debate y la producción de propuestas para la enseñanza.

En consonancia con la opción realizada a los fines del rastreo bibliográfico, se relevan aportes acerca de la cuestión del método del texto de Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y Transformar la Enseñanza* (1992). A lo largo de la historia de la teoría y la práctica de la enseñanza, sostiene Pérez Gómez, el objetivo prioritario es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico. A propósito de la práctica docente, el autor la concibe como un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, proyectada más allá de sus límites. No se trata de generar algoritmos de actuación sino hipótesis de trabajo a experimentar, “[...] al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992:100).

Desde nuestra perspectiva se estaría así planteando un punto de inflexión respecto de tradiciones anteriores en lo que hace al análisis de la enseñanza y la posibilidad de pensar lo metodológico. Más adelante Gimeno menciona una serie de términos: orden, dirección a seguir, camino, creación singular, acciones/intencionalidad, acción/actividad, que impactan respecto de las opciones metodológicas sin aludir a las mismas. Respecto al diseño, entiende que es necesario representarse la complejidad de elementos que intervienen en las situaciones de la práctica educativa que no admiten simplificaciones. El *cómo* hacerlo en concreto depende del contenido al que se aplique y del contexto en el que se opere. Esta concepción acerca del diseño, constituye un claro antecedente

⁴⁸ Cabe señalar que en el caso particular de Córdoba, Argentina- el texto se trabajó como bibliografía de base en Cursos de Capacitación y se entregó un ejemplar del mismo a cada institución escolar. Cursos de una cobertura masiva, destinados a la mayoría de los docentes de nivel medio y terciario, en actividad en la Provincia, (oficiales y privados) durante el año 1988 y reeditados en 90/92, con modalidad de sistema mixto de Capacitación, a distancia y semi-presencial.

del carácter de construcción casuística en los desarrollos didácticos.

Asimismo recuperamos aportes acerca de las “líneas generales de metodología pedagógica” y “provisión y uso de materiales”. Este último, vinculado estrechamente a la metodología pedagógica por la importancia que se asigna a las pautas de utilización de los materiales. Usos vinculados con el estilo de cada docente, la peculiaridad de la materia y los hábitos colectivos asentados en tradiciones metodológicas, de organización escolar, del espacio y el tiempo en la enseñanza.

El texto *Teoría y desarrollo del Currículo*, coordinado por Angulo Rasco, J.F. y Blanco García, N. (1994) abarca los principales ámbitos de reflexión y práctica sobre la teorización y desarrollo del currículo. No obstante, su objetivo central es servir de sustrato intelectual para el trabajo del aula. Del conjunto de las temáticas relevadas destacamos aquella que alude a los materiales curriculares, particularmente a los libros de textos: los materiales son concebidos como “artefactos”, impresos o no, cuya función es la de servir de vínculo para enseñar y aprender.

La compilación *Volver a pensar la educación*, un número importante de ponencias da cuenta de los principales debates en el pensamiento pedagógico contemporáneo.⁴⁹ Si bien es probable que esta obra merezca un pormenorizado estudio, cabe mencionar que llama la atención, que en el Tomo II cuyo subtítulo es “Prácticas y Discursos Educativos” sólo una de las ponencias, remite a la Didáctica desde un plano de análisis estrictamente epistemológico y un apartado que integra presentaciones referidas a la función docente y la formación profesional de los profesores. A modo de hipótesis interpretativa, se advierte que en ese momento la problemática cobra fuerza junto a las cuestiones relativas al currículo, quizás porque desde estos sectores justamente se concibe a los profesores como agentes curriculares significativos. Sin embargo, se omite el papel del método en las prácticas áulicas.⁵⁰

Concluyendo el análisis efectuado interesa incorporar el aporte de Ángel San Martín Alonso

⁴⁹ Son fruto de la publicación de trabajos seleccionados a partir de su presentación en el “Congreso Internacional de Didáctica” celebrado en La Coruña España en Septiembre de 1993. “Volver a pensar la educación”, eslogan de la convocatoria. Incluyen autores ingleses, norteamericanos, canadienses y australianos.

⁵⁰ También en los 90 recuperamos entre otros la obra de Contreras Domingo, J. *Enseñanza, Currículo y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, (1990) por su amplia difusión en los centros de formación de docentes y particularmente, por entender que al focalizar en las prácticas de la enseñanza y la investigación respecto de las mismas, resulta una referencia insoslayable para el análisis del tema objeto de estudio. Esta obra, que importa destacar en la línea de recuperación de publicaciones españolas, por su impronta en centros de formación docente y espacios de capacitación, realiza aportes sustanciales al sistematizar los desarrollos actuales sobre la enseñanza y las tradiciones/programas de investigación sobre la misma, sin avanzar específicamente sobre la cuestión del método.

(1994), por el contenido de su planteo en proximidad a la hipótesis central que se encuentra en la base de este estudio. Este autor⁵¹ advierte acerca de la ausencia de la problemática del método tanto en las reformas educativas de finales del siglo XX, como en las publicaciones recientes en el campo de la Didáctica; ausencia no casual dado que el método depende de determinaciones históricas y políticas. Respecto de las reformas, señala que han enfocado cuestiones estructurales, organizativas y de contenido, dejando de lado las relativas a *formas y medios*. Asimismo, señala que diversos autores han coincidido en advertir que *se da por concluido un programa de investigación para centrarse en otro, en este caso el del currículum*.

En coincidencia con las líneas que definen la relación contenido-método, nuevamente cabe referir a Edelstein Gloria quien a mediados de los 90, retoma su trabajo con Azucena Rodríguez (1974) en un análisis crítico reconstructivo de la lógica histórica implicada. En esta publicación (1995), incorpora aportes de autores (Díaz Barriga, Furlán, Remedi) avanzando en el análisis sobre las perspectivas abordadas. Realiza un breve recorrido histórico sobre el siglo XX que da cuenta de las escasas producciones respecto del método o lo metodológico como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión, en el debate didáctico contemporáneo. La autora sostiene como hipótesis que la razón que subyace al “olvido” del tratamiento del método en el marco general de la didáctica, es consecuencia de la posición hegemónica que en la década de los 70 ocupan los principios de la corriente que toma para sí el nombre de Tecnología Educativa y que invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza.

En virtud de lo expuesto, es posible reconocer la postulación de “lo metodológico como construcción”. Construcción que demanda del docente posicionarse como sujeto crítico, recobrando para sí la centralidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento, cómo se comparte y construye conocimiento en el aula y enfrentarse al desafío de elaborar un modo personal de intervención desde su propuesta pedagógica. En tal sentido, éste se problematizará, asumirá definiciones y concretará decisiones respecto a: el campo de conocimiento objeto de enseñanza, su estructuración en una o varias disciplinas, el reconocimiento de la diversidad de enfoques y la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo, entendiendo los mismos como un producto histórico, incompleto y provisional; las posibilidades de apropiación de ese conocimiento por parte del sujeto que aprende, lo cual supone poner en juego un

⁵¹ En “El método y las decisiones sobre los medios didácticos”, del texto compilación de Juana Sancho, *Para una*

complejo proceso que, en lo esencial, apunta a la “reconstrucción del objeto de enseñanza con el propósito de que el alumno aprenda” :

“[...] reconstruir las relaciones entre los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar. [...] diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de diferente tipo por parte de los alumnos con el objeto de generar la construcción de conocimientos [...]” (EDELSTEIN Y LITWIN, 1993:83)

También considerar el contexto sociohistórico más amplio, en el que se significa su propuesta y los particulares modos de manifestación que los atravesamientos de orden “macro” asumen en el contexto institucional y áulico. Todo ello implica tomar una posición de vigilancia y recaudos respecto a las tensiones, posibilidades y límites que tal contexto plantea a su propuesta pedagógica, advirtiendo así posibles interferencias a la dimensión constitutiva de su tarea.

“La complejidad del contexto determina que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas en los proyectos innovadores, cree y elabore una propuesta de acción en la que experimenta, en cada situación, cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de nuevos conocimientos. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente.” (EDELSTEIN Y LITWIN, 1993:83)

Finalmente, y como corolario, se señala que “la construcción metodológica” así significada, involucra al docente en un “acto singularmente creativo” a partir del cual se compromete como intelectual que elabora y sostiene una propuesta donde proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte político, sociológico, antropológico, filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico.

EPÍLOGO

Los textos, las producciones escritas de clásicos y contemporáneos ofrecen fragmentos de sentido; se muestran como reservorios de ideas e intenciones puestas en palabras para otros. Cada texto emerge como acontecimiento que invita a ser leído, convoca a la pregunta, moviliza “certezas” inciertamente construidas y permite visitar otros sentidos. Pero a esos “otros sentidos” hay que salir a buscarlos en las múltiples historias que son parte de cada autor, de cada obra. El tiempo, cada tiempo en nuestras búsquedas nos interpela y habilita siempre nuevas preguntas. Es este el territorio donde “lo didáctico”, en tanto práctica discursiva, nos reúne.

Lograr, tal como propone Bourdieu (1999), una relación desfetichizada con los autores, lo que no quiere decir no respetuosa; leer un autor como creador de pensamiento; comprender su obra como parte de un campo de producción precisando la relación entre las posiciones del autor y sus lectores; ubicarse en una perspectiva tal que permita avanzar en el conocimiento desde lo que se ha leído para re-construir el propio objeto. Contrastar en el recorrido realizado, el cruce de las propias ideas con las de otros autores, resulta estimulante en la intención de evitar un efecto de clausura.

Tejer una trama donde el tiempo juegue una apuesta de continuidades y rupturas (lo de ellos en nosotros... lo nuestro de ellos... lo nuestro), donde las trayectorias de vida en tanto “organización temporal de la existencia” superen la linealidad y cierta impecabilidad en el estudio de diferentes autores y en el análisis de nuestros propios recorridos de indagación. Incursionar, de ese modo, en la reconstrucción y comprensión de una cadena de acontecimientos y situaciones sociales en la que se articulan, se viven y se piensan las historias. La voz de los autores reanima entonces nuestros interrogantes y, por tanto, nuestras indagaciones acerca del método en perspectiva ampliada, al incluir tanto la dimensión y la apuesta política como el compromiso ético, que se despliega necesariamente al pensar y producir en términos pedagógico- didácticos.

El rastreo crítico de los términos, nociones y conceptos relevados en un inicio nos condujo, según lo señaláramos, a la recuperación del aporte específico de los clásicos. Referir al *contexto de producción* de los mismos, acorde al enfoque adoptado, nos advirtió sobre la necesidad de establecer vinculaciones con otros autores que reconocimos permitían aproximarnos a la

comprensión de las diversas modalidades expresivas (aspiraciones, sugerencias, prescripciones, reglas y principios, entre otras.) respecto de la cuestión del método en la enseñanza. El horizonte de preguntas y la problematización que surge a partir de la lectura permitió reconocer la manifestación de una pluralidad de fuerzas textuales, y contextuales, del sistema de relaciones sociales que rodean la producción de la obra de los autores seleccionados.

Inferir resonancias de la matriz sociocultural, el escenario de conflictos, el atravesamiento y emergencia de ciertos conocimientos en la producción de representaciones sociales nos instó a indagar acerca de las condiciones de existencia de los discursos materializados en los textos. De este modo fue posible avizorar distintas asignaciones de sentido a “lo político” (relaciones de poder) y a “la política” (formas de ejercicio del poder) donde ciertas coyunturas, proyectos y tendencias económicas, jurídicas, religiosas e ideológicas dan cabida a procesos que representan lógicas e intereses contrapuestos con repercusión sobre las ideas en debate en el presente.

En consonancia con ello, las postulaciones de los clásicos se ven vinculadas a otras figuras claves del humanismo lo cual resulta indicativo del valor de elucidación, al tensar las perspectivas sociológica y epistemológica con datos propios del contexto en el que inscriben. De este modo, poner en juego dimensiones múltiples y complejas en una perspectiva relacional en búsqueda de mayor comprensión en la lectura de los autores seleccionados. A su vez, modos de transformación del pensar, de subversión del orden impuesto desde posiciones hegemónicas, perturbadoras en el pasado y en el presente, invitación a seguir resignificando la cuestión del método en la enseñanza.

En el proceso de investigación, se tornó relevante advertir, que de no mediar en la lectura la inscripción del contexto de producción en que se desarrollan y exponen las ideas, se opera un reduccionismo; la disociación de las razones que están en el origen de dichas ideas, podría dar lugar a distorsiones⁵² conducentes a enfatizar un matiz instrumental. Al respecto, y como necesario recaudo, cabe advertir que al subrayar los principales aportes en cada caso, ciertas prescripciones ocupan una centralidad que no tenían en la génesis de las postulaciones de los diferentes autores, riesgo que asumimos. Como contrapartida, en lugar de apelar unilateralmente a ciertas expresiones

⁵² Tomamos la idea de distorsión para referir a una diferencia entre el contexto de origen y el de las sucesivas interpretaciones que llevan a una deformación del sentido; trastocándose dicho sentido por el significado enmarcado en un nuevo contexto –en nuestro caso el de prescripciones para la acción-. Vigotsky (1993) afirma: "El significado de una palabra es una potencia que se concreta en el discurso vivo en forma de sentido", el sentido necesita no independizarse de su contexto lingüístico y cultural. Si bien el sentido puede sobrevivir el cambio a un contexto distinto, aunque se exprese de manera diferente en los distintos idiomas, no sería el caso cuando opera una “distorsión” que no sólo cambia el “contexto” sino la intencionalidad que precedía la expresión de origen.

emblemáticas, se procura resaltar la valoración de la visión pedagógico-didáctica del método, necesariamente entramada con las adscripciones teórico-ideológicas que le otorgan sentido.