



EL MÉTODO EN LA ENSEÑANZA: UN ABORDAJE ANALÍTICO DESDE CATEGORÍAS RELEVANTES

Autoras: Salit, Celiasalit2112@gmail.com; Perea,
Carola pereacarola@gmail.com; Eliana Barberis elianabarberis@hotmail.com

Institución de referencia: Escuela de Ciencias de la Educación FFyH. UNC.

Eje temático: Didácticas. Problemas teóricos y metodológicos

La presente ponencia da cuenta de los principales avances del proyecto de investigación “La enseñanza de la enseñanza. Categorías didácticas y prácticas de formación” que integra el programa “Prácticas de formación: producción didáctica y campos de enseñanza.” En este caso, la intencionalidad radica en indagar cuestiones relativas a lo metodológico, tema de preocupación recurrente en nuestras prácticas investigativas y de formación. A tales efectos y con fines analíticos, se diferencian categorías que aluden en la práctica a procesos inescindibles: contenido-método/forma-contenido. En primer término, reconocemos dos *hitos* que consideramos signan -a partir de la década del 90 en nuestro país- la cuestión del método en el campo de la didáctica: construcción metodológica y configuración didáctica. En un avance respecto del abordaje de la temática, se analiza la diversidad de significados acerca del concepto “estrategia”, que en vínculo con lo metodológico, los especialistas en el campo le asignan. Por último, proponemos considerar la noción de “modus operandi” como categoría relevante para pensar la cuestión del método en la enseñanza.

Categorías fundantes en el desarrollo de la temática en Argentina

En esta ponencia se procura centralmente recuperar desarrollos respecto de la cuestión del método de dos especialistas argentinas: Edith Litwin y Gloria Edelstein, desde la consideración de que sus aportes se constituyen en *hitos* que marcan la producción en relación a dicha temática en el campo de la Didáctica a partir de la década del '90 (siglo XXI), al presente.

En primer término, cabe señalar la categoría “*construcción metodológica*” que -desde la recuperación/articulación de aportes de Furlán, Remedi, Díaz Barriga- formula Gloria Edelstein. La misma es abordada por la autora, pero particularmente expuesta en: “Un

capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”¹. En palabras de Edelstein, esta categoría:

[...] No es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintética y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares [...] (Edelstein, G. 1995: 81-82).

Asignamos a la misma el carácter de *hito* en la producción didáctica ya que plantea, a nuestro criterio, un “giro epistemológico” acerca del tema, por tres razones. En primer lugar, en tanto su emergencia vuelve a ubicar la cuestión del método como un problema de conocimiento. En segundo lugar, dado que la categoría Construcción Metodológica condensa la indisoluble relación contenido-método y, en tercer lugar, ya que significó pasar de hablar de *método* en singular a reconocer la necesidad de pensar en métodos en plural.

Asimismo, hito en tanto la impronta de dicha categoría es posible de ser inferida tanto en las prácticas de formación docente como en textos de Didáctica publicados con posterioridad a 1996², año de edición de “*Corrientes didácticas contemporáneas*”.³

Reconocemos como segundo hito constitutivo del campo de la Didáctica la categoría “*configuraciones didácticas*” propuesta por Edith Litwin⁴. Desde el planteamiento de la misma, la autora referenciada, al igual que otros investigadores, reitera la necesidad de separarse de una visión instrumentalista del método. En clave con ello, Litwin reconoce que desde la década del 80 y en el transcurso de los años 90 se suceden diversos desarrollos teóricos que, *configurándose como visiones críticas a la perspectiva instrumental, han puesto en el centro del debate el tema del método, proponiendo nuevas dimensiones de análisis, y generado revisiones de la llamada “agenda clásica de la didáctica”*.

En este sentido, con el planteamiento de dicha categoría, se avanza en desarrollos didácticos que -en línea con lo planteado por Edelstein- ofrecen nuevos modos de pensar el abordaje

¹En: AAVV (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*.

²Dan cuenta de ello el texto “Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica”, de Araujo, que en su capítulo III, incluye el subtítulo: “La construcción metodológica en la enseñanza”. Asimismo, la categoría aparece citada en el título del Capítulo: “La construcción metodológica docente en la enseñanza media”, de Otero², quien retoma a Edelstein, refiriendo que el método queda omitido en los discursos contemporáneos o, en el mejor de los casos, es sustituido por términos como “estrategias”, “mediaciones”, “tareas”, “procesos interactivos”, “técnicas de enseñanza”, “estilos docentes”. Por su parte, Jorge Steinman, en su texto *Más didáctica (en la educación superior)* (2012) plantea la cuestión del método en el capítulo 1.

³ Cabe recordar que la reconstrucción de carácter genealógico que realiza Edelstein en el capítulo mencionado se interrumpe en la década del '90 del siglo XX.

⁴Las primeras referencias a ésta fueron realizadas por la autora en el artículo “Configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica”. Revista IICE (1993) y posteriormente abordadas en el libro “Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior” (1995).

de las categorías contenido y método en el campo didáctico. Desarrollos teórico-epistemológicos que proponen tanto una relectura de las “categorías clásicas de la didáctica” como nuevos constructos teóricos que permiten ampliar el categorial referencial de la misma. Al definir “configuración didáctica”, la autora señala que se trata de:

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Lo que implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”. (Litwin; 1995: 68).

Tal como señaláramos, esta categoría invita a repensar “contenido y método”, como las “*dos dimensiones clásicas e indisociables de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas.*” Sin embargo, según la autora, dado que la configuración didáctica daría cuenta del abordaje particular de un campo disciplinar, no debe entenderse en tanto *modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido*. Se trata entonces de una categoría que adquirirá todo su sentido en el análisis de prácticas de enseñanza específicas. Supone en consecuencia al igual que la categoría construcción metodológica, un viraje hacia nuevas formas de pensar la Didáctica. Desde nuestra consideración y como lo venimos anticipando en el desarrollo de este apartado, la emergencia de esta categoría movilizó a -lo que desde nuestra lectura- entendemos, un diálogo fructífero entre las dos didactas argentinas.

Un indicio de ello radica en la problematización que Edelstein realiza posteriormente al intentar vincular las dos categorías y proponer en el texto *Formar y formarse en la enseñanza*, -donde expone los resultados de su trabajo de Tesis Doctoral-, una nueva categoría, “**construcción didáctica**”. Desde la misma considera posible:

[...] superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículo, para concebirla, en cambio, como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Para dichas propuestas, creemos fundamental elaborar, en perspectiva relacional, definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la “agenda clásica” y las atinentes a un sistema categorial ampliado sobre la base ineludible de poner en juego la relación dialéctica contenido-método. (Edelstein, G., 2011:177)

En la misma línea de sentido, procura diferenciar las tres categorías mencionadas. Diferenciación que entiende, sólo es factible a los *finés analíticos*, dado que son, en palabras de la autora, *indicativas de definiciones y decisiones de orden didáctico a escalas diferentes*. Desde una lectura de mayor a menor nivel de generalidad, la construcción didáctica:

[...] da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización que realizan maestros y profesores de los diseños curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas. Construcción que se expresa en las macro-decisiones (epistemológicas, pedagógicas, psico-sociales, histórico-culturales, ético políticas, entre las principales) que en cada caso se adopten, respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimientos. (Edelstein, G., 2011:181)

La construcción metodológica, en tanto,

[...] avanza sobre un nivel mayor de concreción, cuando la recontextualización remite a contextos y sujetos concretos desafiando resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares. (Edelstein, G., 2011:181)

Al respecto nos interesa señalar ciertos giros que la propia Edelstein realiza al redefinir construcción metodológica en el texto mencionado. En efecto alude a ella afirmando que:

[...] da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), *lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates)*; las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, *motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos* y, por último, aquella que alude a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan. Construcción casuística, singular, por tanto relativa, que se genera -por parte de maestros y profesores- *a diferentes escalas (programa, unidad, clase)* por la *articulación de macro y micro decisiones* respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza. *Elementos de sumo valor en la labor inferencial en los procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.*⁵ (Edelstein, G., 2011:177)

Reconocemos que en esta conceptualización además de referir a “las lógicas del conocimiento y la de los sujetos” en plural, amplía el desarrollo de ambas. En el primer caso, al incorporar una alusión a los procesos de producción del conocimiento y reconocer la presencia de versiones diferentes sobre el mismo, más allá de las que se hacen explícitas. En el segundo, al referir no sólo a los alumnos sino también a los docentes dadas las representaciones-imágenes que se hacen presentes respecto del mismo en los alumnos, aunque el docente sea uno. Del mismo modo, los contextos que de alguna manera se materializan en el aula también son plurales no solo por los sectores de procedencia de los alumnos y del propio docente, sino por las múltiples historia y trayectorias de vida y de formación en ambos y su incidencia en habitus, valores, creencias, modos de pensar, sentir y actuar.

Asimismo vincula el carácter casuístico con diferentes escalas e incorpora a la conceptualización, la relación micro-macro decisiones. Finalmente, Edelstein, aclara que las configuraciones didácticas más allá de que se manifiesten como opciones recurrentes -según lo expresa Litwin- a partir de datos que surgen de su investigación, *devienen en*

⁵La cursiva es nuestra.

construcciones casuísticas para cada clase que se producen en consonancia con definiciones y decisiones a nivel de las construcciones didáctica y metodológica.

En consecuencia de todo ello, considera que:

[...] Estas tres categorías, en el plano de lo concreto, se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de propuestas de enseñanza. Sin embargo, la identificación de planos de diferenciación, sutiles en ciertos casos y sólo accesibles a un registro especializado, permiten inferir la consistencia y a la vez flexibilidad entre lo que definimos como macro y micro-decisiones en términos didácticos. Así, si bien podría pensarse la construcción didáctica en conexión con las representaciones aula-escolarización; construcción metodológica y configuración didáctica en nexos de mayor fuerza y por tanto con menor nivel de distancia (material y simbólica) remiten a las más diversas articulaciones según los enfoques asumidos entre las tres dimensiones. (Edelstein, G., 2011:178)

De lo planteado por la autora reconocemos que en términos relacionales la construcción metodológica remite a una propuesta didáctica concreta, en vínculo con sujetos y ámbitos de desarrollo específicos, de allí su carácter situado y casuístico. La configuración didáctica refiere en tanto a una escala de intervención menor en relación con los procesos interactivos que se materializan en el aula.

Estrategia: ¿Una nueva categoría?

Al avanzar en el estudio del método en la enseñanza advertimos recurrentemente la alusión tanto en los textos didácticos especializados como en prácticas de enseñanza, a las expresiones estrategia/estrategias metodológicas. En esa línea autoras tales como María Cristina Davini⁶, Liliana Sanjurjo⁷ y Rebeca Anijovich⁸ cuestionan la necesidad de establecer diferencias terminológicas entre estrategia y método o bien señalan que al respecto se realizan “interpretaciones ambiguas”; aluden al origen etimológico del término y a sus usos en otros campos d

e conocimiento. Asimismo coinciden en señalar que método entendido como de carácter universal, refiere a “marcos generales; modos de obrar con cierto orden; estructuras generales; marcos de actuación con independencia de contextos y actores concretos; secuencia básica”. En tanto, vinculan estrategia con situaciones, contextos y sujetos determinados; las conciben como “elaboraciones autónomas, creativas y contextualizadas por los propios docentes”; estilos y enfoques personales; movidas de la clase; articulación de formas básicas, para lograr los objetivos perseguidos que permiten articular los diversos procesos que se van desarrollando en la clase. En algunas ocasiones se asocia estrategia atécnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo.

Interesa señalar, en consonancia con las autoras una confusión recurrente entre estrategia de aprendizaje y estrategia de enseñanza que estaría dando cuenta, a nuestro entender, de ciertos corrimientos de corte epistemológicos, dicho de otro modo se estaría reproduciendo desde una perspectiva instrumentalista aggiornada, el histórico isomorfismo entre enseñanza y aprendizaje.

En un avance respecto de la temática interesa detenernos en la consideración que realizan Anijovich y Mora al definir estrategias de enseñanza en tanto reconocemos cierta proximidad conceptual con la categoría construcción metodológica. En efecto, entienden estrategia como modos de “pensar la clase” opciones, posibilidades para que algo sea enseñado. Así como decisiones creativas para compartir con los alumnos y para favorecer el proceso de aprender; *una variedad de herramientas artesanales con los que contamos para entusiasmarlos y entusiasmar.* En esa línea de sentido, afirman que las estrategias del

⁶ “Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores” (año)

⁷ (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

⁸ *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula,* (2009),

docente inciden en los contenidos, en el trabajo intelectual que los alumnos realizan, en los hábitos y valores que se ponen en juego en la situación de clase así como en el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros. La alusión a lo artesanal y creativo y la relación que plantean entre estrategias y contenido, estarían dando cuenta de ello. Asimismo al reconocer una dimensión *reflexiva* de las estrategias-que involucra el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, de las variables situacionales y el diseño de alternativas de acción, y la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera apropiada para cada caso -y otra *de la acción* que implica la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Dimensiones que a su vez, se expresan en los momentos de la planificación/anticipación de la acción; el de la acción propiamente dicha o momento interactivo y aquel durante el cual se evalúa la implementación del curso de acción elegido, se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar. Consideración que coincide con la postulación de Edelstein quien advierte que en contraposición a toda perspectiva tecnicista, *el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica.*

También Edelstein en el capítulo de referencia se incorpora al incipiente debate al advertir la incorporación del término estrategia *viene a reemplazar en programas y textos* al de método. E incorpora a modo de interrogantes- hipótesis entre otras cuestiones que en la articulación entre campo pedagógico y ciertas disciplinas al interior del mismo tales como la Didáctica, cuando la pedagogía se separa de la filosofía y se liga a la psicología y a la sociología *aparecerían las referencias a estrategias*. Asimismo se pregunta si el peso que aún sigue teniendo la psicología sobre la Didáctica que trabaja el concepto de estrategias no estaría explicando la rápida incorporación del concepto pero entendido casi isomórficamente a la enseñanza. Y más arriesgadamente, plantea si no sería dable suponer que el término método se liga a los universalies -desde la perspectiva de la modernidad- y estrategia estaría implicando la multiplicidad, lo plural, la diversidad, en tal caso mas propio del pensamiento postmoderno. Y finalmente, plantea:

Es que las estrategias se buscan ante la supuesta pérdida del camino, orden que supone el método? ¿O tiene que ver que los métodos que hemos manejado ya no nos sirven por que recurrimos a estrategias, que implican una búsqueda mas flexible? (Edelstein, G.. 1995: 88)

Y más sugerentemente:

[...] era que ya no es posible hablar del método, sin el plural, y que en todo caso es por ello que la resolución demanda la generación de nuevas categorías como la de "construcción

metodológica”, mas inclusivas y que integren estrategias y métodos? (Edelstein, G. 1995:88)

Por su parte, Litwin como ya señaláramos referente clave en relación al tema, desde una lectura crítica a la visión instrumentalista de la enseñanza, también vincula las categorías técnica, método y estrategia. En consonancia con las autoras mencionadas, postula que el método refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines, en tanto las técnicas operan como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar y constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales. En esa dirección advierte que el enfoque instrumental, separó el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método, y por lo tanto, lo vació de todas las significaciones, tanto en relación con el contenido como con los fines explicitados en los primeros estudios acerca del método. En contraposición con esa perspectiva, considera que:

[...] las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. [...] (Litwin; 1995: 65)

Postulación que vuelve a poner en consideración la relación indisoluble contenido-método, y en esa línea de ideas, sostiene que la articulación de estrategias entre sí y sus referencias al método *dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construcción metodológica.*

En consecuencia, afirma que:

“método, construcción metodológica, estrategias, actividades referidos a las respuestas que se brindan frente a la complejidad de la enseñanza, ya estaban implícitos en el pensamiento de los primeros didactas, y han sido reconstruidos hoy desde la crítica al pensamiento instrumentalista”. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina “construcción metodológica”, estudiosos del campo de la psicología la inscriben las estrategias de enseñanza y algunos la solapan con las estrategias de aprendizaje.⁹

⁹Litwin y Edelstein (AÑO) en un artículo de su coautoría abordan las estrategias metodológicas en el caso del curriculum universitario. Al respecto advierten que la preocupación justificada por los contenidos lleva en muchos casos a olvidar “que la forma también es contenido”. Afirman que las estrategias metodológicas operan como uno de los factores decisivos en el pasaje del curriculum prescripto al real y en el caso universitario en “zonas de incertidumbre que abren intersticios a las propuestas innovadoras”, razón por la que entienden debiera plantearse como una “necesaria dimensión de análisis”. Para el estudio de las estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria entienden el curriculum como perteneciente al ámbito de lo práctico y por lo tanto, consideran que en toda decisión metodológica la práctica no constituye solo *la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica sino que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para pasar a establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento.*

Bibliografía

ANIJOVICH

ARAUJO

CAMILLONI, A. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.

DÍAZ BARRIGA, A. (1986) *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar. México

EDELSTEIN, G. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” En:

CAMILLONI, A. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.

DAVINI

EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As.

EDELSTEIN, G. y RODRÍGUEZ, A (1974) “El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”. En: Revista de Ciencias de la Educación. Bs. As. Axis, IV

EDELSTEIN, G.; SALIT, C.; DOMJÁN, G., GABBARINI, P. (2013) Capítulo 6: Debates en la contemporaneidad; en: Salit; Donda; Ortuzar, Edelstein (comp.) *Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario*- UNC FFyH: Córdoba.

LITWIN, E. (1996) “EL campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En:

CAMILLONI, A. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.

LITWIN, E. (1997) *Configuraciones didácticas*, Paidós, Bs. As.

-----ARTÍCULO IICE...

LITWIN Y EDELSTEIN (AÑO) “Nuevas estrategias metodológicas del curriculum universitario”,

FURLÁN, Alfredo (1993): "Metodología de la enseñanza" En: FURLÁN, Alfredo y otros *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Ed: UNAM. México.

OTERO

REMEDI, Eduardo (1980) “De continuidad y ruptura en el planteamiento metodológico.

Notas críticas para su análisis”. En: AAVV (1980) *Currículo, maestro y conocimiento*.

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México.

----- (1993) “Construcción de la estructura Metodológica”, en FURLÁN, A. y otros. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Ed: UNAM. México.

SANJURJO....

STEINMAN