

# Enseñanza y didáctica

## Continuidades y discontinuidades en un camino de complejidades

Saada Bentolila, UNSL | saadab@unsl.edu.ar

### Resumen

El presente trabajo busca centrarse en la relación entre enseñanza y didáctica, reconociéndolas como dos tipos de prácticas que, si bien tienen un vínculo ineludible entre sí, también tienen diferencias que a veces emergen como interrupciones, desencuentros y/o discontinuidades.

Para analizar esto, y procurando disminuir el riesgo que puede implicar hablar de una práctica sin partir de ella, se inicia con un recorrido sobre la propia práctica como investigadores en el campo de la didáctica identificando preguntas y nudos problemáticos que fueron el motor de nuestras construcciones y reconstrucciones en este Área de conocimientos, para centrarnos después en el sujeto a quien van dirigidos los discursos de los didactistas y la didáctica, que es el docente...

Desde este lugar, y recuperando su propia palabra a partir de situaciones extraídas de experiencias de capacitación y de investigación, se analizan situaciones en las que se muestran enfrentamiento y/o contradicciones entre los discursos de unos y otros, procurando atender y entender algunas de los supuestos que subyacen a los mismos, y las demandas y necesidades que es posible ver que subyacen.

De este modo se intenta dar cuenta de las continuidades y discontinuidades con que se va entretejiendo la relación entre la enseñanza y la didáctica entendiendo que ambas configuran prácticas complejas.

### Palabras clave:

enseñanza,  
didáctica,  
práctica docente,  
continuidades,  
discontinuidades,  
complejidad

## **Education and Teaching. Continuities and discontinuities in a road complexities**

### **Abstract**

The present work intends to focus on the relationship between teaching and didactics, recognized as two types of practices that although they have an inevitable link between them. They also have differences that sometimes they emerge as interruptions, disagreements or discontinuities.

To analyze and trying to reduce the risk that may involve talking about practice without starting it, it begins with a tour of the own practice as researchers in the field of didactics, identifying questions and problematic nodes who were the engine of our constructions and reconstructions in this knowledge area, to focus after the subject to whom they are directed 'speeches didactistas and didactics, which is the teacher.

From this place and recovering their own word from situations taken from research and training analyzed experiences situations, shown confrontation or contradictions between the speeches of one another, trying to meet and understand some of assumptions concerns, needs and requests of teachers, that underlies and ultimately, to give an account of the continuities and discontinuities, with that interweaves the relationship between teaching and didactics on a path of complexities.

### **Keywords:**

teaching,  
didactic,  
teaching practice,  
continuities,  
dis-continuities,  
complexity

“Nunca pude, resignarme al saber parcializado (...) Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.”

Edgar Morin

### Introducción

El tema de la presente exposición tiene su origen en una experiencia muy impactante que tuvimos en los inicios de mi carrera docente en la Universidad. Enseñábamos didáctica para el profesorado de Matemáticas, e íbamos con los alumnos a las escuelas a observar clases de otros profesores de matemáticas, hasta que llegó un momento en que esos otros profesores empezaban a ser los alumnos que nosotras habíamos formado. Y el impacto fue porque lo que veíamos no tenía nada que ver con el profesor que nosotros pretendimos formar.

Esta experiencia ubicada al inicio de la década de los 90, hizo que decidiéramos proponer un proyecto de investigación, para abordar el problema que emergía de la misma y que refería al desfasaje existente entre la etapa de formación y el posterior ejercicio de la profesión docente. El objeto de estudio lo constituyó la práctica docente como eje articulador entre la didáctica y la enseñanza. Era una época en la que todavía los organismos de CyT no estaban organizados como ahora, y la investigación en nuestra área era muy escasa.

Revisando hacia atrás es posible confirmar que los pasos que fuimos dando hasta la actualidad, han seguido un poco la evolución misma de la relación entre la didáctica como disciplina académica de la formación y las prácticas de enseñanza que los docentes llevan a cabo en la cotidianeidad de las aulas. Tal vez, porque como decía Foucault, las continuidades y las *discontinuidades* se despliegan siempre en un entramado de movimientos, que sin embargo son dependientes entre sí como partes de la misma trama.

En ese sentido, nuestra primera etapa de investigación didáctica, no estuvo tanto orientada a conocer y comprender la práctica docente, sino que hablábamos del perfil del profesor, en términos de un modelo de docente ideal al cual debíamos llegar, y las categorías del marco de investigación lo constituían la planificación con conceptos tales como objetivos, contenidos y teorías del aprendizaje. Se trataba de ver qué tanto se adecuaba el profesor en ejercicio al perfil que pretendíamos construir. Pero sin embargo las rupturas se ponían de manifiesto cuando, como en el caso nuestro, los docentes de la práctica, no respondían a ese



modelo formativo, que prácticamente, al menos en lo explícito, no había dejado casi mella, en lo que refiere a las formas de enseñanza que ponían en práctica en las aulas. Siguiendo a Litwin (2008:24), el oficio de enseñar se construyó sobre la idea de entender a la didáctica *“como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje sin reconocer que se podía enseñar y no aprender instalando el lema “enseñanza-aprendizaje” que proponía un binomio o pareja prematura “en la que conceptos con historias y legitimidades diferentes, sin la construcción interdisciplinaria requerida, se transformaron en una definición potente de la tarea. Una relación construida, por tanto, sin la vigilancia epistemológica necesaria”*. Estas discontinuidades fueron las que hicieron que en definitiva se generara el germen de ruptura, y los investigadores y académicos fuéramos a nuevas búsquedas.

Nuestra segunda etapa comenzó, cuando insatisfechos por todo esto, buscamos y abordamos nuevos paradigmas interpretativos, partiendo de comprender que *“las ideas y concepciones epistemológicas que los profesores tienen acerca del aprendizaje y la enseñanza eran fuertemente determinantes del tipo de práctica de enseñanza que llevaban a cabo”*. Y esto, que se configuró en una hipótesis de trabajo, implicó un progreso fundamental en la comprensión de la práctica porque además nos permitió avanzar hacia otra hipótesis que permitía entender que *el conocimiento de los fundamentos epistemológicos y también históricos del*

*conocimiento que se enseñaba, así como de los propios procesos de enseñanza, favorecían la comprensión de nuevas dimensiones del saber y por tanto modificar y transmitir los conocimientos de modos no dogmáticos y promover el desarrollo de la creatividad de los sujetos de la práctica docente*. Fuertemente influidos por las posturas críticas de la filosofía, la sociología y la pedagogía, desde la didáctica procurábamos construir un saber que permitiera revisar también críticamente nuestra propia práctica de enseñantes. Así es que, metodológicamente se buscaba analizar y reflexionar sobre la clase acontecida, y al desplazar la mirada del antes de la clase, de la planificación, por el después de la clase, se buscaba la reflexión sobre ella, desde una perspectiva crítica y con otros, como una de las maneras de mejorar las clases siguientes.

Nuestra tercera etapa acontece cuando empezamos a ver que, si bien era necesario trabajar las concepciones de los profesores y los procesos de reflexión crítica, esto no era suficiente, porque el comportamiento o la práctica de enseñanza resultaban también estar fuertemente determinados por elementos y herramientas del contexto espacial y temporal concreto de la clase en el que a ese sujeto docente le tocaba actuar. El impacto de la teoría de la actividad situada, heredera del pensamiento vigotskyano, y los aportes de autores como Chaiklin y Lave (2001) Cole y Engestrom (2001), entre otros, contribuyeron en la comprensión de los determinantes que surgen de cada contexto concreto

de la práctica, y con ello, en profundizar más la comprensión de la conducta humana como complejos fenómenos socialmente situados. Y, articulando con autores como Schön (1983), que buscaban reconocer en los profesores, los procesos creativos e intuitivos a los que recurren en situaciones de incertidumbre y/o de conflicto, o Tardiff (2002), que indagaron acerca de su sabiduría práctica, (eso que hoy se denomina como “*los saberes profesionales*” de los docentes) y que designa el *conjunto de los saberes* movilizados por los profesores durante la enseñanza, nos acercaron más a poder reconocer las actividades humanas como complejos fenómenos socialmente situados y con ello a visualizar la necesidad de una verdadera *epistemología de la práctica*. La posibilidad de *mirar la clase* y la práctica docente en su transcurrir, de analizar cómo se toman las rápidas decisiones del docente ante las preguntas o intervenciones, de entender qué sucede ante las situaciones imprevistas, implicaron para nosotros, nuevas rupturas y muchas resignificaciones, porque requirieron de marcos teóricos que aceptaran el desafío de captar la enseñanza como una práctica compleja (Morin, 2005).

En fin... Desde toda esta experiencia, lo cierto es que, en la didáctica que fuimos construyendo, dejaron su huella múltiples líneas de producción teórica, que si bien se diferenciaban en función de las tradiciones de las que emergían así como también de las dimensiones que incorporaban y los propósitos que perseguían

en sus trabajos, muchas de esas ideas conviven hoy en nosotros de manera inevitable, porque fueron las que **nos convocaron desde las nuevas miradas** que aportaban a nuestro objeto de estudio así como también las que **nos provocaron a buscar puntos de encuentro**, como una exigencia para ir consolidando tomas de posición cada vez más coherentes y fundamentadas tanto en lo histórico como en lo teórico- conceptual.

Y aquí fue que el “paradigma de la complejidad” de Morin (1990) se constituyó para nosotras en el modo integrador de pensamiento, que propició encontrar a través de la transdisciplinariedad<sup>1</sup> las interconexiones entre los diferentes saberes y disciplinas que fuimos recorriendo, no pretendiendo la coherencia absoluta, y no negando las contradicciones, sino asumiéndolas y haciéndolas objeto de análisis, lo cual, desde este marco resultó posible porque emerge del sentido cultural y complejo con que se asume la realidad estudiada. La complejidad es una forma de pensar lo humano, el conocimiento y el mundo, en su unidad fundamental, que es la diversidad. En este sentido, hace alusión a una red interconectada de fragmentos, de partes, que, religados posibilitan la comprensión del mundo desde una visión global y solidaria, aunque **no totalizadora ni ecléctica**. Esta noción da lugar a un modo de pensar conocido como “pensamiento complejo”, cuyo método se funda en religar los conocimientos humanos fragmentados, mediante la aplicación de algunos principios, que son determinaciones concretas de la

cultura, y al mismo tiempo, integradores del quehacer humano, tanto en su singularidad, como en su universalidad. Así es que, por ejemplo, reconociendo que existen suficientes evidencias acerca del fracaso de los enfoques tecnicistas en la enseñanza, e interpelados a su revisión la perspectiva de la complejidad, nos abre un camino valioso desde la cual podemos admitir el diálogo con la racionalidad instrumental, que al mismo tiempo que lo integra, lo trasciende.

### **La práctica de la enseñanza y la didáctica**

En la relación entre la práctica de la enseñanza y la didáctica, se puede reconocer que ambas tienen un vínculo ineludible, pero no son idénticas. La didáctica es una disciplina cuyo objeto de estudio sí son las prácticas de enseñanza; y a su vez la enseñanza es en sí un tipo de práctica, un hacer, que se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento, y que desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de los otros. Esto también supone un vínculo humano en los que se dan intercambio de significaciones y prácticas entre un Yo y un Tú, que provienen cada uno de historias y mundos

diferentes. De allí que Morin, (2005) propone una ecología de la acción: cuando la acción comienza su desarrollo escapa a sus intenciones originales y entra en un universo de interacciones sociales que modifican las ideas iniciales y hasta pueden tomar sentido contrario.

En este sentido, entendemos a la práctica docente como una práctica relacional, porque cada componente adquiere su significación en un sistema de relaciones que se remiten recíprocamente. Esta práctica requiere de mutua referencialidad de las funciones, las que no se pueden definir al margen de ella. La práctica Docente se especifica entonces a partir de la enseñanza. No hay práctica docente sin enseñanza. Ella constituye el acontecimiento central que organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento (Giordano, 1991 y 2002).

A partir de estos trazos de nuestra propia experiencia retomo entonces para la didáctica, la pregunta que ha buscado ser el eje de las jornadas convocadas y que refiere a ¿Qué desafíos y transformaciones exigen re-pensar las prácticas docentes? y propongo abrir el análisis de las continuidades y discontinuidades entre la didáctica y la enseñanza a partir de algunos casos extraídos de la investigación de la práctica, que permiten repensar el campo y las tareas pendientes aún entre la didáctica y los didactistas, respecto de los docentes de hoy.

Considero que este punto de partida es un camino adecuado por 3 motivos:



1- El quedarnos en las referencialidades teóricas y/o históricas, puede llevarnos a la contradicción tan frecuente de hablar de la práctica sin partir de ella.

2- El convencimiento de que las genuinas preocupaciones extraídas de la práctica, pueden llevarnos a reflexiones que inevitablemente, de un modo u otro, convergerán en, o darán lugar a, legítimos problemas de índole teórica.

3- Porque si decimos que lo importante no es la pretendida “unificación de discursos” sino por el contrario, reconocernos como sujetos implicados en los discursos, en las prácticas y en las interpretaciones, se trata entonces de proponer intervenciones que constituyan una posibilidad para indagar la emergencia de encuentros, pero también de miradas objetivadas desde diferentes posiciones, entre ellas -y para esta oportunidad- incluyendo algunas aproximaciones desde la teoría del pensamiento complejo como un punto de anclaje.

Partir desde la práctica puede ayudar a referenciar-nos en el pensar y el sentir del docente actual. Pero a su vez la mirada desde la epistemología y la filosofía nos permite reconocer desde los discursos el lugar en que -desde ellos- se instituye al docente, y también reflexionar acerca del sujeto al cual se refiere y al que se dirige el discurso de la didáctica y de los didactistas (Camillioni, 1993).

En este sentido, mi punto de partida para esta ponencia lo constituyen trabajos anteriores de investi-

gación realizados desde nuestro proyecto (Bentolila, Clavijo, 2002), y otros trabajos producidos en la UNSL, principalmente el de Silvage, DePaw y Rinaldi (2000) con quienes compartimos muchos espacios y diálogos, y en los que volcamos nuestra experiencia como profesores de numerosos cursos de capacitación docente dictados. Estas experiencias, desde luego muy ligadas temáticamente a la didáctica, han dado lugar a riquísimas situaciones de aprendizaje, tanto para los docentes-alumnos, como para los docentes-capacitadores, pero también dieron lugar a la emergencia de desencuentros entre ambos. Desencuentros en los que los capacitadores aparecían para los docentes, como quienes llevaban la “teoría”, a la que percibían lejana y enfrentada con el saber profesional adquirido desde su práctica. De estas experiencias de contacto directo con ellos, y recuperando su propio discurso, es posible atender y entender algunas de sus preocupaciones y necesidades, así como también algunos supuestos que parecen sustentar los docentes y cuyo análisis nos permitirá encontrar algunas continuidades y discontinuidades en la relación entre la enseñanza y la didáctica.

Lo interesante aquí es, siguiendo a Foucault, poder ver que estos discursos se constituyen en una suerte de retícula de encrucijadas y su significado está dado más que por lo que aparece, por todo aquello que lo trasciende... porque sabemos que todo texto, por su propia naturaleza está abierto y remite a otros textos. De allí que según Foucault (1970:52) “Los discursos

deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan a veces, se yuxtaponen otras, pero que también se ignoran o se excluyen”.

### **Los Docentes y el discurso hacia la didáctica y los didactas**

**1. Rechazo respecto de la teoría:** esta posición es posible percibirla como un sentimiento de resistencia hacia el discurso de los capacitadores que expresadas de múltiples maneras, van desde posiciones muy extremas como por ejemplo la afirmación de que *“la teoría no sirve para nada”* hasta otras como *“Los técnicos solo teorizan sin conocer la realidad”* o *“Las teorías que nos dan, no nos aportan soluciones concretas”*, *“Además de tener que dar clases, nos exigen que incorporemos muchos conocimientos y no tenemos tiempo”*. Lo interesante aquí es que la utilización del término “teoría” por los docentes, no solo refiere al corpus de conocimiento de una disciplina, sino que también incluyen en ello, todo aquello que implica acciones que apunten a analizar su práctica. Su resistencia se hace explícita cuando deben usar, interpretar, “leer”, desde una mirada, epistemológica, psicológica, pedagógica, etc. algo que involucre su hacer de enseñante... Y el obstáculo aquí no es estrictamente un problema de “falta de conocimientos”, sino

de una *actitud de reticencia, a realizar una operación de lectura, de análisis, o de “poner en palabras” una mirada sobre su hacer y sobre su saber, desde un discurso que no le es habitual.* (Silvage, DePaw y Rinaldi, 2000:32). Y finalmente, otro aspecto que aparece y completa este lugar que en su imaginario los docentes le dan a lo teórico, es la de la teoría como algo *agobiante, pesado, extenso*, lo cual se pone en juego en comportamientos que muchas veces aparecen en los espacios de capacitación y/o perfeccionamiento como escasas lecturas, o dificultad para avanzar en la misma cuando el lenguaje no es el usual, o para apropiarse y hacer uso de nuevos términos, etc. Y si lo hacen, parece que se han apropiado de palabras, conceptos, etc., sin poder articularlos en la trama de significaciones más profundas del saber disciplinar del que se trate.

**2. El saber teórico lo poseen otros:** esto aparece ligado a lo anterior en el sentido de que se percibe que la teoría la elaboran “otros”. “Otros” que están más lejos de ellos, pero también más “arriba” que ellos... “Otros” que tienen más *prestigio... más jerarquía... más poder* que ellos. La teoría se ve así ligada a una suerte de sentimientos ambivalentes de respeto y al mismo tiempo de hostilidad, al igual que los capacitadores, porque se



percibe que, quienes hacen y/o enseñan lo que dan en llamar “teorías”, tienen una posición supuestamente privilegiada, que no implica esfuerzo, ni es tan sacrificada como la del docente. Siguiendo a Foucault: *“Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan a veces, se yuxtaponen otras, pero que también se ignoran o se excluyen”*.

**3. Lo que vale es lo que se puede “aplicar”:** esta expresión da continuidad a lo antedicho en el sentido de que parece surgir en los docentes como una forma de “autovalidar” su propio hacer, y en un discurso que incluye el reclamo de la famosa “receta”, característica observada con frecuencia en los encuentros de capacitación. Esta tendencia “aplicacionista” se pone en evidencia generalmente en la actitud de desestimar o desechar todo aporte que no vaya acompañado de estrategias didácticas concretas.

**4. Desdibujamiento de la autonomía en el discurso grupal.** Esta característica aparecía en el marco de los grupos que se formaban en las instancias de capacitación. Y especialmente ligadas a momentos de evaluación *“Pero si estamos todos juntos, por qué nos van a evaluar de manera individual”, “ Si sabemos lo mismo, qué sentido tiene”*. O a temáticas vinculadas a la evaluación: una directora de escuela relataba su propia experiencia al tener que poner los conceptos anuales a cada docente, respecto de los cuales su decisión fue no poner excelente a todos, sino respetar algunos criterios, entre los cuales estaba incluida la idea de que

si todos fueran excelentes la escuela debiera ser también excelente. Y sin embargo todos se quejaban de que la escuela estaba muy lejos de serlo. *“Yo no les ponía excelentes a todas, y se enojaban, porque estaban acostumbradas a tener toda su vida excelente. Lo mío les provocaba un cambio y se resistían, pero más que nada cuando estaban en grupo, y a pesar de que lo habíamos acordado... Y lo más paradójico era que cuando hacía con ellas una entrevista de autoevaluación (porque yo lo incluía en mi forma de evaluarlas) eran terriblemente exigentes con ellas mismas, al punto de que yo era la que les subía la nota”*. Aparece así que, velado en lo grupal, unifica su discurso en un “nosotros”, que desdibuja su autonomía porque no es acompañada en el plano del hacer. Por un lado, es posible vislumbrar al docente que imprime a su práctica su sello personal, su peculiar historia de vida, su formación, su ética. Y por otro, una cierta reticencia a sostener ante otros, un discurso autónomo que dé cuenta de, frente al hecho educativo, su particular manera de entenderlo y enfrentarlo, incluyendo en esto también el lugar que le dan a la teoría como herramienta de sus prácticas...

**5. “Hasta cuándo la crítica...”** resultó ser una expresión que apareció en algunos momentos de las capacitaciones sobre todo cuando se trataba de revisar prácticas o experiencias de las que los propios docentes eran protagonistas, o sencillamente de retomar autores críticos del sistema, o comentarios críticos de la situa-

ción política del momento. “Buena... pero algo debe haber bien” ... “No todo tiene que ser criticable...”, “Es fácil hablar desde afuera, pero estar con los chicos es otra cosa...”. Como si hablar desde posiciones críticas o querer profundizar en su análisis, los desestabilizara... los pusiera en un lugar de inseguridad e incertezas que era difícil de soportar. No eran voces masivas, porque en general los docentes se sumaban y parecían hacer suyas muchas de las posturas críticas y de denuncia, sobre todo si involucraba aspectos políticos, sino que más bien aparecían como comentarios jocosos, o formas veladas de ironía.

**6. De la transmisión de cultura al asistencialismo.** Hacemos aquí referencia a un cierto deslizamiento de su papel de portador de cultura, para atender problemáticas sociales que inevitablemente se reproducen en la escuela y que las distintas crisis económico-sociales de las últimas décadas, neoliberalismo incluido, han acentuado. Lo cierto es que esta realidad social de muchas de las instituciones escolares de la actualidad, parece imponérselas a los docentes... y cuando se les solicita realizar proyectos innovadores, muchos docentes eligen trabajar acerca de esas situaciones acuciantes que viven a diario, que las nombran como *problemas*

*afectivos, abandono, violencia familiar, hambre, drogadicción, desaparición de valores tradicionales, etc.,* demandando en las capacitaciones herramientas para enfrentarlos. El conocimiento disciplinar queda desdibujado, corriéndose de la mira hacia la problemática socio-afectiva.

#### **Continuidades y discontinuidades entre el discurso de los docentes y el discurso de la didáctica**

Todos estos puntos desarrollados hasta aquí, no constituyen una crítica hacia los docentes. Por el contrario, lejos de eso buscan mostrar desencuentros entre dos tipos de discursos, que coexistentes en muchas instancias, exigen también una mirada crítica y autocrítica de parte de los didactas.

Una primera cuestión a considerar es que los discursos que se construyen desde la cotidianeidad de ambos sujetos, didactas, capacitadores y/o formadores, por un lado, y docentes por otro, tienen interlocutores y espacios de producción distintos y se articulan con mecanismos normativos diferentes, que los legitiman desde el propio discurso, pero también desde elementos extradiscursivos no explicitados. No debiera extrañar entonces a los didactas estos desencuentros,

siempre que se los pudiera analizar para comprender cómo varios de los puntos elegidos como ejemplos, lejos de ser aspectos desvinculados entre sí y de nuestros discursos como didactas, responden en cambio a determinaciones similares.

Otra cuestión importante es poder reconocer que el discurso didáctico si bien cambia según las épocas, no desaparece, sino que expresándolo en términos foucaultianos, se acumula arqueológicamente: lo más antiguo parece desvanecerse cuando aparece lo nuevo, pero lo anterior sigue existiendo, solo que se interrumpe para volver a aparecer cuando la voluntad de explicar lo necesita.

En relación a los discursos docentes antes descritos, la categoría de “transdiscursividad” puede ser útil para referirnos a cómo se da un efecto de continuidad entre los discursos pedagógicos de la modernidad, por ejemplo, el de Comenio, quien, en su *Didáctica Magna*, centra toda su atención en el método (al que “*el docente debe seguir rigurosamente*”), y los discursos que, desde su práctica concreta de hoy, explícita y reclama el docente. Así mismo, y a pesar de que el trabajo que realiza el docente es casi siempre de corte intelectual pareciera no poder dejar de pensar-

se en él como un “intelectual dependiente” expresión que contiene en sí la paradoja del sometimiento por cuanto se lo propone casi como una extensión del brazo del pedagogo, atribuyéndole la capacidad de adecuar las teorías que éste produce, a las más variadas situaciones de la práctica.

Ambos análisis ponen en evidencia, por qué el docente siente la teoría como ajena a él. Y es que en realidad nunca se lo ubicó en el lugar de la teoría, sino más bien como alguien que “aplica” lo que otros piensan, alguien cuya tarea principal debe centrarse en el método, por lo cual espera que el especialista brinde en las capacitaciones alguna “receta”.

Esta tendencia *aplicacionista*, fuertemente acentuada desde los enfoques tecnicistas es un tema generalmente tratado durante la formación y en los cursos de capacitación, desde las teorías críticas que justamente tienen en común con el pensamiento complejo, la búsqueda de la superación del reduccionismo técnico-instrumental. Sin embargo, también nos cabe repensar los modos en se abordan las posturas críticas en la etapa de formación, por ejemplo. Lo cierto es que en los ámbitos universitarios, se propone muchas veces un discurso crítico, que recoge la literatura en boga, pero



que en su esencia traiciona la criticidad, al presentarse como un discurso que se plantea con modos de argumentación que organizan el texto dicotómicamente, (ej: funcionalismo/marxismo, armonía/conflicto, enajenación/liberación, ideología/ciencia, intuición/reflexión, vínculo de dependencia/vínculo de cooperación, etc.) utilizando dualismos para explicar los ejes sobre los cuales se asientan, pero sin profundizar en la complejidad de los mismos, los que, puestos en juego en situaciones reales y concretas, generalmente solo aparecen como entrecruzamientos. El contacto con la realidad en la que los modelos ideales, nunca aparecen, y desde los cuales no siempre puede explicar las particularidades de su práctica concreta, es también un elemento que apuntala su necesidad de certezas, como oposición a posturas críticas que a veces se presentan (o se asimilan) de manera dogmática, porque como bien se señala desde la teoría de la complejidad, no está preparado para la incertidumbre.

También se observa aun el peso del modelo de “adquisición” de Gilles Ferry (1990) donde la práctica es aplicación de la teoría, pero sin tener en cuenta que, al ser reproducida en un contexto diferente, termina transformándose en una “mala teoría”.

Respecto del modo en que el docente muchas veces se oculta en un discurso grupal, que no necesariamente es el que sostiene cuando está solo, esto podría entenderse también, desde una transducción de otros discursos de la modernidad, por ejemplo, el de Herbart (1976-1841), citado por Camillioni (2007) quien habla al maestro como un destinatario, en el que no reconoce diferencias, sino más bien características generales, que universaliza. Ubicado así, es esperable que el docente responda con frecuencia desde un yo con poca autonomía de pensamiento, diluido en un discurso generalizante. El discurso de la complejidad advierte sobre esto a partir de **la consideración del principio dialógico**. Este principio, “operador del pensamiento”, como lo plantea Morin resulta fundante para la complejidad y se presenta, a modo de metaopinión, un metapunto de vista que implica que observación y conceptualización se encarnan en el observador-conceptualizador posibilitándole desarrollar un punto de vista integrador, humanizador, complejo del sujeto y de su realidad. En este sentido, una condición que favorecería su autonomía podría ser la consideración en la enseñanza, no solo de conocimientos sino de saberes. Los primeros más ligados a lo intelectual, siendo

su origen el pensamiento y la pregunta. Los saberes, más ligados a lo concreto, a lo vivido, a lo contingente, se adquieren sin esfuerzo y a veces sin conciencia; su origen es la experiencia. Y ambos son producto de la realización humana porque reflejan el modo en que, en este caso los docentes, han comprendido la realidad y se han relacionado con ella.

Finalmente, y en relación al corrimiento hacia la tarea asistencialista se puede analizar que la misma no es algo nuevo para la escuela tradicional, en la que el rol de la maestra ha sido históricamente conceptualizado como una segunda madre y en donde la alianza con la familia, sobre todo en relación a la enseñanza de valores, hábitos y disciplina, formaba parte del contrato social que garantizaba la continuidad entre ambas. Hoy esta alianza se ha interrumpido y la familia ya no se pone al servicio de la escuela, sino que prácticamente se ha convertido en un cliente al que la escuela debe satisfacer. Sin embargo, los problemas sociales que siguen entrando en la escuela, facilitados por una mayor democratización de la misma, continúan convocando al docente al asistencialismo, solo que, desde un lugar de mucho menos confianza, prestigio y valoración, entre otras cosas porque el auge de las tecnologías,

han puesto en cuestión su lugar de mediador de conocimiento. Y quizás por ello el dar afecto se constituye casi en un refugio reparador.

### **Los discursos de la enseñanza y la didáctica ¿una relación en crisis?**

Aproximar algunas reflexiones para finalizar, invita a retomar el punto de partida, cual es la relación entre la enseñanza como práctica y la didáctica como disciplina que trata acerca de dicha práctica.

¿Qué significan para esta relación las continuidades y discontinuidades que hemos descrito? ¿Qué ha quedado en la didáctica del discurso de la modernidad con sus certezas y su ambición totalizadora? ¿Y en la enseñanza? ¿Qué lugar ocupa el docente?

Lo cierto es que ese paradigma en el que se inscribió el discurso fundacional de la didáctica, hoy está en gran parte interrumpido y fragmentado, y las certezas que lo apuntalaban están puestas en cuestión o se han transformado en dudas e indefiniciones.

Cuando analizamos la ajenidad del docente respecto de la teoría, lo relacionábamos en parte con el discurso tradicional de la didáctica. Pero en la actualidad ha habido nuevas propuestas como la de la pedagogía

crítica o la del mismo paradigma de la complejidad, que sitúan de manera diferente al docente frente al conocimiento revalorizándolo a él como sujeto y re-posicionándolo respecto de su importancia para la reflexión, el análisis y la transformación de sus prácticas, que, sin embargo, no produjeron el impacto esperado. Entre otras cosas, y coincidiendo con Silvage, DePaw y Rinaldi (2000), porque detrás de cada uno de los posicionamientos de los docentes que describimos al inicio, en el fondo, hay un problema mayor que es el de la pérdida de las certezas. Lo que antes sabía, hoy está en cuestión, lo que aprendió en su formación no es suficiente, debe actualizarse, pero aun así tampoco alcanza. Ya no es respetado desde el estado, y a veces tampoco por la sociedad. Alumnos que ya han dejado de ser niños ingenuos y obedientes y que en muchas esferas sus conocimientos superan a los de los adultos, docentes deslegitimados, una escuela que ha dejado de tener el monopolio del saber y la desaparición de las utopías totalizadora. Todo es muy cambiante, y eso hace que se refugie en lo que ya conoce, en los saberes experienciales surgidos de su práctica buscando con ello validarla; pero por sobre todo en ese espacio más propio que es el aula, donde pone en juego

su subjetividad con ese otro sujeto que es el alumno, y donde el vínculo que construyen, sin dudas los marca ineludiblemente, con afectos positivos o negativos, pero desde donde solo el reconocimiento del otro les permite a ambos reconocerse a sí mismos.

Quizás hoy el desafío sea poder pensar la didáctica desde un lugar en el que se pueda construir para aportar a una praxis emancipadora, recuperando siempre su dimensión ético, teórico y propositivo, pero tomando como punto de partida lo que acontece en las aulas y en las prácticas concretas de los docentes.

## Notas

1. *La Transdisciplinariedad según Morin (1990), se propone ir más allá de la integración o cooperación entre disciplinas, para replantear la cuestión de la interconexión de los campos del conocimiento desde una doble perspectiva:*

1. Situar al hombre como el actor central de un viaje integrador del conocimiento, capaz de revelarle la comprensión de su destino como humanidad.

2. Situar al conocimiento humano como un vasto océano interconectado de conocimientos y saberes solidarios, sin fronteras definidas, que constituye y refleja la más alta creación que como humanidad hemos sido capaces de lograr.”

## Bibliografía

BENTOLILA, Saada y Clavijo, Mónica (2002). Contradicciones y Paradojas de la Formación Docente. Una mirada crítica desde los Formadores de Formadores. *Alternativas* Serie: espacio pedagógico - LAE, Universidad Nacional de San Luis, San Luis – Argentina.

CAMILLIONI, Alicia (1993). *El sujeto del discurso didáctico*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la Educación. La Coruña 27 al 30 de septiembre 1993.

——— (2007) *El saber Didáctico*, Buenos aires: Paidós.

COLE, Michael. y Engeström, Yrjö. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

CHAIKLIN, Seth y Lave, Jean (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

FOUCAULT, Michel (2013). *El orden del discurso*. México: Tusquets.

——— (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

GIORDANO, María (2000). La práctica docente. Un eje articulador para la reflexión e investigación en la formación docente. *Alternativas*. Serie: espacio pedagógico, V, 20, 57-65 San Luis, Universidad Nacional de San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

GIORDANO, Cometta, Guyot, Bentolila, Cerizola (1991). *Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*. Buenos Aires: Troquel.

LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

MORIN, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

———(1990). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

SCHÖN, Donald (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SILVAGE, Carlos, DePaw, Clotilde y Rinaldi María (2000). El sujeto del discurso de la Didáctica. *Alternativas*. Serie: espacio pedagógico, V, 20, 29-44 San Luis, Universidad Nacional de San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes d s e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

### *Acercas del autor:*

Docente Titular por concurso e investigadora categoría II en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Dirige el Proyecto de Investigación ***“Las Huellas de la Formación: continuidades y rupturas entre la Universidad y el ejercicio laboral de la profesión Docente”***. Realizó estudios de Maestría y Especialización en Didáctica en la UBA y de doctorado en Barcelona en temáticas de Aprendizaje, Didáctica y Formación Docente. Es Directora de la Maestría y de la Especialización en Educación Superior en la UNSL. Es autora y coautora de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales y en libros. Ha desarrollado también una amplia labor en el campo de los DDHH, lo que la ha hecho acreedora de algunos reconocimientos, como el premio nacional a las Buenas Prácticas otorgado por INADI en el año 2007.