



La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay.

Fernando Pesce

Coordinador Nacional de Geografía del Consejo de Formación en Educación ANEP

ferpesce@hotmail.com

Citación recomendada

PESCE, Fernando (2014). «La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay». En: *InterCambios*, n°1, junio.

Resumen

Tradicionalmente, y antecediendo aun la creación de instituciones para la formación específica de profesores para la enseñanza media en el Uruguay, la didáctica-práctica docente ha sido el pilar sustancial y sustantivo en el proceso de construcción de la profesión docente. La formación pedagógica, didáctico-práctica y disciplinar constituye la tríada indisoluble sobre la que se ha sustentado la mediación formativa de los profesores para la enseñanza media uruguaya. La formación didáctica ha transitado por varias interpretaciones paradigmáticas, fundamentalmente en torno a lo que debiera ser su contribución a la formación de los docentes. Este artículo tiene como finalidad efectuar un breve racconto de cómo se gestó la formación docente en el Uruguay y las diferentes concepciones de la didáctica como pilar básico en ella. Asimismo pretende definir el campo de la didáctica, ya que este resulta de interés en el actual proceso de metamorfosis de las instituciones de formación docente hacia el Instituto Universitario de Educación.

Palabras clave: formación docente, didáctica, investigación de la enseñanza.

Introducción

Para algunos autores la didáctica es el arte y ciencia de la enseñanza, mientras que para otros simplemente es sinónimo de metodologías de instrucción. En algunas instituciones educativas se enmarca a la didáctica como disciplina científica, y en otras tan solo como una materia curricular. Así, la didáctica ha transitado y aún transita por diversas coordenadas interpretativas que en ciertas aristas le han dado un cierto significado en la formación docente y en otras le han desdibujado el campo de reflexión-acción, cuando no le han hecho perder toda credibilidad académica.

En algunas bibliotecas se presenta como didáctica general, en otras solo es posible la existencia de didácticas específicas.

En algunos contextos institucionales se la asocia a la teoría curricular, en otros se la concibe como psicología aplicada.

Todas estas denominaciones y conceptualizaciones traducen diferentes lugares epistemológicos para la didáctica. En este artículo se proponen algunas reflexiones con el pretendido objetivo de clarificar cuál ha sido y es el lugar específico que ocupa la didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media uruguaya.

El origen curricular de la didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media uruguaya

En Uruguay, la formación profesional de docentes para el ejercicio de la enseñanza en el nivel medio tiene una tradición de más de 60 años, se remonta a la fundación del Instituto de Profesores Artigas (IPA). La necesidad de fundar una institución formativa docente para la enseñanza media uruguaya era un constante reclamo de los profesores de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República (UdeLaR) desde la década de 1930, cuando la expansión de la matrícula debido a la creación de más liceos y cambios en el perfil del alumnado en esa casa de estudios comenzaba a exigir de los docentes conocimientos más amplios que los disciplinares. Y también porque la demanda de docentes a nivel nacional se había incrementado y se necesitaban profesores que conocieran de las materias curriculares y su enseñanza.

Por ejemplo, una de las resoluciones surgidas del Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la UdeLaR, desarrollado en Piriápolis en febrero de 1934, reclamaba «... es de urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de profesores para la enseñanza secundaria [...] que debe asegurar en el futuro profesor las siguientes calidades: a) cultura [...] de tipo humanístico, b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular, c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar».¹

Así se iba gestando la necesidad de una formación profesional específica para los docentes de la enseñanza secundaria que se organizara en torno a tres ejes: la formación en pedagogía

y ciencias de la educación, la formación disciplinaria y la formación en la práctica.

Esa aspiración tuvo una primera aproximación con la aprobación del *Reglamento de profesores agregados*, el 29 de noviembre de 1934. Ese primer plan de formación de docentes tenía una duración de dos años y se sostenía sobre dos pilares esenciales: un curso anual de teoría pedagógica y la asistencia anual a un grupo de práctica bajo la tutela de un profesor titular. Este último formaba en los conocimientos teóricos y en los saberes prácticos para la enseñanza de la asignatura, estableciéndose así el espacio de la práctica docente como lugar formativo con relación a los contenidos disciplinares, cómo enseñarlos y su vinculación con la formación pedagógica. Para obtener la condición de profesor agregado el aspirante debía rendir, al finalizar cada año de práctica, un examen ante un tribunal de especialistas en la asignatura que ejercieran la docencia en el nivel secundario, consistente en el dictado de una clase, y además debía presentar una monografía sobre cuestiones pedagógicas y metodológicas vinculadas a la enseñanza de la materia. El reglamento original de agregaturas sufrió modificaciones a lo largo de la década de 1940 que no fueron para nada sustanciales en la didáctica-práctica docente con respecto al plan original, que se mantuvo hasta la década siguiente.

Se dejaban sentadas las bases que dieron identidad, por casi ocho décadas, a la formación docente en el país: la formación conjunta en teoría y en práctica y la relevancia del profesor orientador como transmisor de saberes propios del campo práctico.

De esta manera, en el proyecto fundacional del IPA, formulado y fundamentado por el profesor Antonio Grompone, la didáctica-práctica docente se concibió como

una unidad curricular indisoluble y necesaria en la formación académica de grado de profesores para la enseñanza media.

La entonces novel institución, bastante original para su época, recogió la mejor tradición de la Sección Agregaturas del Consejo Nacional de Educación Secundaria, que de 1935 a 1951 (año en el que ingresó la primera cohorte de estudiantes al IPA) había cumplido con la finalidad de preparar a los aspirantes para dictar clases en el nivel secundario.

Sin embargo, desde una perspectiva positivista propia de su tiempo, el doctor Antonio Grompone entendió que el pasaje de una formación docente casi artesanal a otra profesional requería de una conceptualización teórica que debía emerger de la práctica. Así ingresa al programa de formación inicial de profesores la didáctica, tal como fuera debidamente fundado, afirmando que «... la formación del futuro profesor, en el Instituto, comprende la práctica docente y se realiza durante dos años, el tercero y cuarto año de estudios, en los liceos de enseñanza secundaria [...] con la asistencia obligatoria durante dos años a un grupo de enseñanza secundaria de la asignatura en la que se está preparando, debiendo dictar un número determinado de clases anualmente en presencia del profesor titular y una especial, con un Tribunal que la juzga como prueba final de cada curso; [...] esa práctica se efectúa bajo la dirección del profesor de didáctica de la asignatura, quien viene a los cursos teóricos-prácticos y al mismo tiempo que les dicta el curso de metodología, realiza un análisis crítico del modo como ha actuado el aspirante, haciéndoles indicaciones metodológicas en relación con aquellas».²

La didáctica en el componente formativo del profesional docente

surgió de esa manera sobre tres bases fundacionales:

a) La **práctica docente**, «... que tiene como finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza media y completar su formación de profesor adquiriendo experiencia de cómo se desarrolla un curso...».³

b) La **tríada formativa** docente de didáctica-docente adscriptor-practicante, que conjuga los esfuerzos formativos y que tiene como fundamentación que «El sentido del practicum en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento del contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. Es esta segunda meta la sustantiva, la que aporta significado a la primera...».⁴

c) La **especificidad de la didáctica**, que si bien fue y continúa siendo interpretada desde diferentes lugares paradigmáticos, en Uruguay siempre fue concebida como específica ya que «... al seguir los cursos normales, los estudiantes revisan su preparación en la asignatura y la adaptan al desarrollo didáctico, con lo cual la práctica contribuye a la especialización».⁵

Estos pilares fundacionales de la didáctica-práctica docente se mantuvieron inalterados en la estructura curricular de casi todos los planes de estudio que estuvieron vigentes hasta la época, más allá de las diferencias en la filosofía educativa implícita en cada uno de ellos y las diversas perspectivas teóricas interpretativas para la didáctica.

La diversidad de fundamentos en las múltiples miradas interpretativas de la didáctica

A más de seis décadas de instalada, la didáctica como campo curricular específico en la formación *bifronte* de profesores para la enseñanza media uruguaya encuentra un sentido identitario supremo en los centros de formación docente, ya que «... en el contexto real y desde el nivel académico, la didáctica es más que una asignatura, es la *bisagra natural* del sistema de formación, y asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática».⁶

A pesar de este lugar común para fundamentar la relevancia formativa de la didáctica, coexisten en los Institutos de Formación Docente y en todas las especialidades distintas interpretaciones de lo que la didáctica debe ser, e incluso pueden existir múltiples *hiatus* entre lo que los docentes profesan que debe ser y lo que realmente es.

En principio habría una suerte de consenso entre los profesores de didáctica de que esta materia es un conjunto de teorías que hacen legible la enseñanza para el práctico y que, por lo tanto, la mediación formativa debe centrarse en aportar herramientas teóricas y metodológicas que permitan reflexionar y teorizar sobre la práctica.

Así, la siguiente determinación de que «... entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. [...] las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los

docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones...»⁷ es en el demos de la didáctica una definición paradigmática bastante generalizada, al menos discursivamente.

Sin embargo los planteos efectuados por diferentes actores institucionales muestran que el sentido de la didáctica en la formación del futuro profesor tiene diversas acepciones que complejizan el asunto. De acuerdo con los requerimientos de los profesores adscriptores, la didáctica debiera formar para resolver cuestiones de la práctica que van desde el diseño de la clase hasta el uso adecuado y múltiple de recursos didácticos, estrategias de enseñanza y pautas para el manejo de los grupos en distintos contextos.

Para los estudiantes de profesorado, la didáctica debiera resumirse a metodologías para alcanzar una buena enseñanza, traducido esto a modo de recetario.

En la realidad, la didáctica debiera cumplir el conjunto de los requerimientos instalados como emergentes por los sujetos integrantes de la tríada formativa, pero no reducirse a ellos. La multiplicidad de sentidos y de enfoques hace a la diversidad formativa de la didáctica; así, si hubiera que fundamentar epistemológicamente la relevancia de la didáctica en la formación inicial de profesores, debiera partirse de las múltiples miradas teórico-interpretativas de lo que la didáctica es o debería de ser.

Para algunos docentes la didáctica resume *un conjunto de técnicas que convierten en eficiente la tarea de lo que entienden por enseñar*, lugar a partir del cual la definen como materia curricular que prescribe procedimientos para la enseñanza que incluyen métodos eficaces de instrucción y el uso

1 En Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (1935). Montevideo: Monteverde, p. 50.

2 M. Grompone (1956). «El Instituto de Profesores Artigas». En *Anales del IPA*, n.º 1, pp. 5-30.

3 M. Grompone (1952). *Formación de profesores de enseñanza secundaria*. Montevideo.

4 F. Angulo (1993). «¿Qué profesorado queremos formar?». En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 36-39.

5 A. Grompone (1952). O. cit.

6 M. Luaces (2002). *Pilares formativos de la propuesta de Formación Inicial en el Instituto de Profesores Artigas*. Montevideo.

8 En el Uruguay todos los profesores de didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media son docentes de la materia. No existe la figura del experto en didáctica que no tiene un anclaje disciplinar específico, como sí ocurre en la Argentina, por ejemplo.

adecuado de recursos didácticos. En esta perspectiva puede considerarse materia específica o general, según lo que se prescriba, si es cómo enseñar ciertos contenidos o cómo usar ciertos instrumentos de enseñanza (a veces sustituida por tecnología educativa). O prescribir las dos cosas al mismo tiempo. Desde este lugar, el opus de referencia curricular para la enseñanza de la didáctica tiene su máxima en el empleo de manuales y en los relatos transmitidos de cómo enseñar tal o cual tema. ¿Qué enseñamos hoy, cómo lo enseñamos, cómo nos fue y por qué? Esos son los ejes articuladores de los cursos de didáctica, que pueden estar bajo la responsabilidad de un especialista en la materia escolar o de un didactista.⁸ Este encuadre ha sido y continúa siendo bastante relevante en los Institutos de Formación Docente.

Otros conciben la didáctica como una disciplina que tiene como objeto de investigación el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el seno de las instituciones educativas. En esta perspectiva la didáctica podría ser concebida como un campo subsidiado principalmente por las teorías cognitivas; la psicología del aprendizaje se presenta a menudo como la fuente surtidora de teorías que dan cuenta de cómo aprenden las personas a los efectos de que, desde la didáctica, se prescriban las diferentes maneras de enseñar para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Así, la didáctica podría definirse como ciencia aplicada y como tal prescriptiva de conocimientos. La búsqueda de estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes significativos, el enseñar a aprender, la secuencia de enseñanza-aprendizaje, el trabajo con las nociones en el contexto educativo, la motivación, la evaluación del proceso son algunos de los ejes centrales en los cursos.

De las dos miradas expuestas se deduce que el campo de accionar de la didáctica está circunscrito a la búsqueda de los métodos eficientes y eficaces

de enseñar (no importa qué) para provocar los mejores aprendizajes, hecho este último que constata la evaluación. Cabe destacar que el lugar del conocimiento se presenta como secundario a la dimensión técnica de la enseñanza. Pero la enseñanza en sí misma, como mecanismo de transmisión, construcción, reconstrucción de saberes, no es debatida.

También hay miradas interpretativas para las cuales el saber disciplinar debe ser el lugar de análisis para el campo de la didáctica. La teoría de la transposición didáctica ocupa una posición central en esta perspectiva. A la clásica dimensión técnica, se le suma la preocupación de cómo convertir un saber sabio, producto de la investigación disciplinar, en un saber a enseñar por la vía curricular y cómo este último se transforma en saber enseñado por los docentes en los contextos específicos en los que ejercen la profesión. En el marco de esta concepción, la didáctica debe resolver el complejo problema de cómo trasladar el saber científico a las aulas y cuán rigurosa debe ser la transposición docente al momento de simplificar, resumir, adaptar, moldear los conocimientos científicos para su comprensión.

No faltan quienes colocan el saber científico como centro de atención ante el hecho de enseñar y consideran a la didáctica tan solo como una materia curricular que proporciona un cierto «valor agregado» a la formación académica disciplinar; por lo tanto esta aparecería como una materia de especialización práctica, no muy lejos conceptualmente de las miradas técnicas y metodológicas de la didáctica.

Desde no hace mucho tiempo, a partir de la década de 1990, han comenzado a surgir aportes teóricos que han fomentado la reflexión en torno a la práctica de la enseñanza y el rol protagónico de los docentes, que en la cotidianeidad y en diversos contextos son los verdaderos hacedores del hecho, fenómeno, acto, proceso de enseñar. Y que, al momento de enseñar, los docentes —que no

siempre teorizan, pero que siempre practican— ponen en juego conocimientos, acciones, valoraciones, concepciones políticas e ideológicas que se manifiestan en sus proyectos didácticos, en la narrativa en el aula, en los documentos escritos de registro, en los protocolos de evaluación y de autoevaluación, y que evidencian que la enseñanza en sí misma es un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión, problematización. En esta perspectiva la didáctica tiene como objeto de investigación-acción la práctica de la enseñanza. Así quedaría determinado el campo práctico de reflexión teórica que delimita la didáctica, al que se ingresa a través de las reflexiones y las narrativas de los docentes. En efecto, «... las narrativas son, en definitiva, la didáctica, pues son la única expresión teórica de las prácticas de la enseñanza, son la forma en que la teoría nace y se expresa, abarcando a la vez teoría de la enseñanza y acción de enseñar».⁹

Desde este último lugar epistemológico surgen algunas interrogantes que debieran permitir definir la relevancia de la didáctica para la formación docente.

¿Qué significa la investigación práctica de la enseñanza? ¿Cuál es el motor de la investigación? ¿Para qué y cómo efectuar esa modalidad de investigación? Y lo más importante, ¿quién y dónde la hace efectiva y quién convalida los resultados?

El conjunto de preguntas planteadas pueden constituir los marcos teóricos referenciales para definir el perfil de la didáctica en la formación docente y redimensionar a la propia práctica. En una primera aproximación, la didáctica podría definirse como la materia curricular que tiene la finalidad de proporcionar a los futuros profesionales de la enseñanza las herramientas teóricas y metodológicas que les permitan reflexionar, interpretar y teorizar la práctica docente para darle sentido o para proyectar nuevas acciones prácticas.

Desde este lugar, la didáctica es específica y tiene como campo de

investigación-acción la práctica de la enseñanza, ya que las reflexiones teóricas sobre la práctica debieran tener como resultado, en primer lugar, darle sentido y también proyectar nuevas acciones prácticas. Es aquello tan insistentemente reiterado de teorizar las prácticas y practicar las teorías, tan pregonado por los intelectuales fundadores de la corriente crítica en la didáctica.

... Esta modalidad práctica se distingue de la teórica por el método que utiliza, porque trata de problemas originados en casos reales, porque trata de problemas relacionados con la acción, porque trata de problemas cuyos resultados tienen que ver con las decisiones que se toman. Y he aquí la distinción nodal: la modalidad práctica tiene que ver con la toma de decisiones y con cursos de acción posibles y a diferencia de las afirmaciones teóricas, las decisiones implicadas en la modalidad práctica nunca son verdaderas; en todo caso pueden ser mejores o peores en relación con otro tipo de decisiones posibles, solo pueden ser juzgadas una vez que se han puesto en práctica...¹⁰

La problematización de la práctica de la enseñanza debería ser el origen de la investigación didáctica, y el resultado final debiera derivar en nuevos proyectos de enseñanza que debieran ser practicados en las aulas para su validación y que obviamente deriven en mejores prácticas en contextos específicos. Así, los docentes, verdaderos profesionales de la enseñanza, encontrarían en la propia práctica la fuente de descripción, interpretación, análisis e investigación que redunde en una buena enseñanza.

De ahí que la didáctica podría ser definida como teorías de la enseñanza significadas en los contextos en los que esta acción se inscribe y que tiene como finalidad hacer inteligible la práctica, darle sentido a la enseñanza, para proponer nuevas acciones prácticas que definan epistemológica, ontológica y axiológicamente una buena enseñanza.

Investigación práctica de la enseñanza-investigación sobre la práctica de la enseñanza: el campo de la didáctica y el campo de lo didáctico

La actividad de investigación en el campo de la enseñanza debiera tener una doble definición: la investigación práctica de la enseñanza y la investigación sobre las prácticas de la enseñanza. Cada una de ellas refiere a contextos diferentes, en los que los sujetos-objetos de la investigación son diferentes y las finalidades de la acción también difieren.

Especificidad del campo de la didáctica

En una primera aproximación al campo de la didáctica, podría definirla como la investigación práctica de la enseñanza tomando como centro de interpretación, análisis, teorización e intervención la actividad docente que transcurre en el aula.

Se propone como una actividad teórico-reflexiva, interpretativa y analítica de la acción de enseñar una asignatura en un contexto sociohistórico geográfico específico en función de problemas prácticos emergentes.

Constituye un ejercicio metateórico de análisis de la enseñanza a partir de sus dimensiones integradas, que son teóricas, metodológicas y técnicas y que se desarrollan en el contexto práctico del aula. Debe tener como centro de investigación la práctica de la enseñanza como un campo particular de reflexión, ya que está constituido por la narrativa didáctica (con su trama argumental que es epistemológica, simbólica y valorativa) a la que se le superpone un entramado complejo de decisiones metodológicas, algunas diseñadas a partir del proyecto didáctico (macrodecisiones) y otras fruto de la espontaneidad dada por la propia

interacción docente-estudiantes en el aula (microdecisiones).

Las fuentes de investigación estarían constituidas por:

- El **currículum** que prescribe contenidos a enseñar y orienta las fuentes bibliográficas.

- El **proyecto didáctico**, que es una construcción teórica, metodológica y técnica que realizan los docentes a los efectos de diseñar el conjunto de macrodecisiones que orientarán la práctica de la enseñanza a diferentes escalas temporales y contextuales.

- La **narrativa áulica** con sus componentes: el epistemológico (guion didáctico o también trama cognitiva argumental), la reproducción corporativa (transmisión de experiencias didácticas sobre el tema que se está enseñando y que son de corte personal pero también corporativas), el valorativo (puesta en juego de valores), el simbólico, el rutinario y el técnico.

- El **relato didáctico** pospráctica, que sintetice la proximidad o la distancia entre el diseño de la práctica y la propia acción. Sus componentes: la **descripción** de lo esperado, el relato de lo realmente acontecido y percibido para luego arribar a una **interpretación** de la práctica, de lo hecho, lo no hecho, las microdecisiones tomadas, la articulación teórico-metodológica.

- Los **registros de clase** de los docentes en el territorio del aula.

Los sujetos de la investigación práctica de la enseñanza son los propios docentes, a modo de investigadores prácticos, en diálogo permanente consigo mismos y con los colegas de la especialidad y de didáctica (en cuanto esta es concebida como práctica social). Exige un ejercicio teórico de reflexión conjunta, análisis crítico y sistematización de la investigación práctica a los efectos de comprenderla (dimensión interpretativa) y de proponer nuevas acciones para mejorarla (dimensión proyectiva).

Es una modalidad de investigación que requiere el trabajo conjunto de docentes del mismo campo discipli-

9 A. Zavala y otros (2007). *Relatos que son teorías*. Montevideo: ClaeH.

10 J. Steiman (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires: Unsam.

nar en colaboración con los docentes de didáctica de la especialidad a los efectos de, entre otras finalidades:

- Analizar la validez y vigencia epistemológica de los contenidos que se enseñan.
- Realizar una reconstrucción epistemológica de los contenidos disciplinares.
- Efectuar la validación corporativa de la práctica de la enseñanza a partir de una mirada crítica y colaborativa de la acción.
- Evaluar en forma periódica las innovaciones prácticas formuladas ya sea desde el vértice teórico como desde el metodológico y técnico.
- Resolver problemas prácticos mediante diseños de intervención didáctica.

El campo de lo didáctico

La investigación sobre la enseñanza de la asignatura debería centrarse en el ámbito de las prácticas profesionales en los distintos niveles del sistema educativo a partir de los componentes constitutivos que permitan abordar la acción didáctica, analizarla y proponer las acciones respectivas que deriven en mejorar la calidad de la enseñanza de la asignatura.

Abandonando los marcos teóricos clásicos de la didáctica, los que pregonan el mecanicismo lineal positivista (saber sabio, saber curricular, saber enseñado) o la concepción de la transposición didáctica, la investigación sobre las prácticas de la enseñanza debería constituirse en torno a la acción de enseñar como un fenómeno complejo de construcción epistemológica en el que el pensamiento del docente y su experiencia práctica son fundamentales. Las configuraciones didácticas de los docentes son producto de múltiples dimensiones que se entrecruzan y que enmarcan las diversas prácticas de la enseñanza.

Estas dimensiones proceden de los siguientes lugares que se constituirían en fuente de investigación sobre la práctica de la enseñanza:

El lugar disciplinar, que actúa como fuente sustancial de los conocimientos que se enseñan, que tienen sus orígenes en los distintos paradigmas científicos que encuadran las investigaciones disciplinares. Dentro de la doctrina disciplinar coexisten diferentes versiones interpretativas de la realidad según el lugar paradigmático por el que opte el investigador. Por lo tanto, derribando la perspectiva positivista de la ciencia, deberíamos referir la existencia de múltiples versiones de la disciplina académica, de donde emanan los conocimientos científicos envueltos en ideologías y que no son en sí mismos enseñables, pues no fueron originados para derivar en las aulas, sino que fueron creados como respuestas a problemas concretos en contextos sociohistóricos específicos. La investigación sobre la reconstrucción paradigmática de los contenidos de enseñanza es un espacio necesario para explicar ciertos sentidos en las prácticas.

La dimensión curricular, ya que es a lo largo de un proceso de negociación académica y política que se terminan concretando los contenidos a enseñar, que se plasman en un documento denominado programa. Así se convierte la disciplina científica en asignatura. Esto significa que un grupo de considerados expertos que integran comisiones nombradas por las autoridades educativas transforman algunos de los contenidos disciplinares en enseñables y otros en no enseñables. Como los contenidos no son neutros, la asignatura es una verdadera caja de Pandora producto de la compleja negociación entre quienes formulan y aprueban los programas. Ya en este campo existen dos grandes versiones de la disciplina: la versión que se prescribe para su enseñanza y la versión no enseñable, por llamarla de alguna forma. Esta última versión encierra un cúmulo de contenidos disciplinares que, salvo excepciones, no ingresan a las aulas. El campo curricular encierra dimensiones políticas e ideológicas en la versión enseñable de la asignatura. Investigar los orígenes de los contenidos disciplina-

res enseñables y su lugar en el territorio curricular abre una perspectiva investigativa por demás interesante en el campo didáctico.

La dimensión corporativa, que remite al conjunto de prácticas de la enseñanza de la asignatura que han sido sistematizadas y se han convertido en una suerte de rituales didácticos al momento de enseñar ciertos contenidos. Por ejemplo, la forma como se jerarquizan, secuencian, interrelacionan e integran los contenidos y las metodologías empleadas en el aula para abordarlos (métodos y recursos didácticos). Los ritos se transmiten de múltiples formas, tales como la práctica docente, los manuales didácticos, las conversaciones y coordinaciones entre profesores, por mencionar algunas. A veces las impone la moda didáctica importada de latitudes septentrionales y se cueñan en las aulas con una natural convalidación determinada por el *made in*. Estos rituales no significan que estén ni bien ni mal. Simplemente que se debe reflexionar sobre ellos y su validez didáctica. Se presenta entonces otra brecha para la investigación en el campo de lo didáctico, muy potente para algunos autores que la consideran un verdadero obstáculo para la innovación didáctica e incluso pedagógica.

Las configuraciones didácticas de los docentes, que aluden a la práctica de la enseñanza como proyecto autobiográfico. Son producto de múltiples interpretaciones epistemológicas que reflejan la ideología de cada docente (pensamiento del profesor) y que simplificarmente serían las respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué versión de disciplina quiere enseñar? ¿Cómo adapta para ello la prescripción curricular? ¿Cómo sabe enseñarla? ¿Por qué y para qué enseñarla? La búsqueda de respuesta a estas preguntas conduce a investigaciones de corte hermenéutico interpretativo.

Las fuentes de los contenidos disciplinares realmente enseñados son la doctrina disciplinar, los documentos curriculares, los ritos corporativos y la propia práctica áulica. Estos son los ejes estructurantes en la enseñan-

za de la asignatura; los tres primeros componentes son los que se pueden interpretar más allá de los propios docentes. Aportar al análisis teórico, metodológico y técnico de la enseñanza de la asignatura y la vigencia y validez epistemológica de la práctica debiera ser uno de los fines centrales de la investigación sobre la práctica de la enseñanza.

Otra línea de investigación sobre las prácticas de la enseñanza podría estar centrada en el origen social e histórico de las materias escolares y del modo de construcción de los contenidos escolares. La teoría sociohistórica interpretativa de este asunto propone que los contenidos curriculares deben analizarse como producto social, por lo tanto constituyen una construcción social e histórica y por lo tanto negociada y negociable por diferentes actores sociales (Stephens, 1973; Gimeno, 1988; Chervel, 1992; Goodson 1995). Las materias escolares son comprendidas como entidades epistemológicas relativamente autónomas (Chervel, 1995), y la investigación debe centrarse en las decisiones, las influencias y las legitimaciones exteriores en dirección a la escuela que produce saber en el interior de una cultura escolar (Goodson, 2000). Se considera que las disciplinas escolares se forman en el interior de esa cultura, con objetivos propios y muchas veces irreductibles a los de la ciencia de referencia, y se resalta la historicidad de los códigos curriculares (Chervel, 1991; Lundgren, 1992). Esta teoría entiende a la escuela como una institución que obedece a una lógica particular y específica, en la cual participan varios agentes, tanto internos como externos, y como un lugar de producción de un saber propio a partir de sus tres componentes: discursos, contenidos y prácticas, sus interrelaciones y sus transformaciones temporales, debido a la función social que cumple (Hamilton, 1991). Desde este lugar, el conocimiento de las materias escolares no es una vulgarización del conocimiento producido en otro lugar académico, a pesar de que necesariamente existen vínculos, puntos de referencia.

En la perspectiva sociohistórica, la inclusión y consolidación de cada una de las materias escolares en el currículo es producto de la interacción de diferentes agentes sociales que en distintas coyunturas históricas son los que redefinen el rol social y cultural de esta para darle legitimidad social y política. Tal como propone Goodson (1995): «El currículum escrito, y notablemente el programa de la materia escolar, los libros de texto y las guías didácticas tienen tanto importancia simbólica como práctica. Simbólica, en la medida en que ciertas intenciones para la enseñanza quedan públicamente significadas y legitimadas; prácticas, en la medida en que esos convencionalismos se integran a la matriz de la materia escolar».

De la línea de investigación anterior se desprenden otras dos temáticas investigativas: la validez didáctica y la dimensión epistemológica de los contenidos enseñados.

La investigación de la validez didáctica tendría como finalidad indagar sobre los contenidos organizados por los docentes para construir distintos temas de enseñanza, la contextualización espacial, temporal y cultural, los vínculos que los ligan a los contenidos disciplinares producidos en el marco de los modelos científicos que les dieron origen. Al mismo tiempo, investigar la vigencia epistemológica de los contenidos de enseñanza refiere a analizar la actualidad que deben tener los enfoques teóricos, metodológicos y técnicos en el momento de construir temas de enseñanza, condición derivada de la actualización didáctica.

A modo de reflexión

El principal desafío para una renovación de la didáctica en la formación de grado de profesores para la enseñanza media en el Uruguay debiera transitar por la arista epistemológica a la luz de las nuevas conceptualizaciones presentadas, y definir con precisión líneas de investigación bifrontes, esto es, en el campo de la didáctica y

en lo didáctico, como se intentó fundamentar.

La renovación epistemológica en la enseñanza implica inevitablemente la renovación didáctica en sus múltiples facetas, teóricas (nuevos contenidos disciplinares), metodológicas (nuevas lecturas y formas interpretativas de los contenidos disciplinares) y técnicas (incorporación necesaria de las nuevas tecnologías informáticas en las clases).

Si bien actualmente se reconoce que la transposición didáctica no es un acto mecánico de migración de contenidos de la disciplina científica a la enseñanza de la asignatura, el sustento teórico que encuadra la práctica didáctica tiene y debe tener fundamentos epistemológicos disciplinares vigentes.

El escenario institucional remite a varias potencialidades para la investigación práctica y sobre las prácticas de la enseñanza. Por un lado el eventualmente próximo Instituto Universitario de Educación (IUDE), que tiene como uno de sus mandatos fundacionales la investigación pedagógica, en ciencias de la educación y en didáctica. Todo un desafío para el diseño de estructuras académicas y curriculares que permitan refundar la formación docente con carácter universitario en el país.

Otro aspecto de relevancia potencial es el acuerdo ANEP-UdelaR que encuadra programas conjuntos de formación de posgrado, entre los que se encuentra la especialización en didáctica para la enseñanza media, cuya primera versión está en marcha en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan Pivel Devoto del Consejo de Formación en Educación. Los cursos de posgrado que se proponen «... aspiran a constituirse en una mediación adecuada para el proceso de formación de los profesores adscriptores y profesores de Didáctica. Especialmente pensado para este grupo de docentes, es una propuesta pertinente y muy adecuada para el proceso de formación permanente de los docentes de Enseñanza Media. Con estas posibilida-

des de profundización, la Didáctica podrá constituirse en el campo de conocimientos que permitirá a los docentes asumir sus prácticas de enseñanza como un ámbito complejo de investigación. En nuestro país, la Didáctica específica pese a presentar realidades y niveles de desarrollo muy distintos según la especialidad que se considere, ha tomado en la última década un perfil propio, principalmente vinculado a las prácticas de enseñanza y por lo tanto a las disciplinas enseñadas. De allí la importancia de compartir durante

el proceso de formación, asignaturas y experiencias habilitantes para debatir en profundidad y en niveles teóricos adecuados. El programa que se propone tiene dos vertientes: una vinculada al estado del arte disciplinar en el campo de la discusión pedagógico-didáctico y otra que refiere específicamente a la enseñanza de cada especialidad.¹¹

La formación docente con carácter universitario debe centrarse en la investigación como actividad creadora de conocimientos que puedan ser prácticos o teóricos de acuerdo

con el campo específico desde el que se limiten los problemas a investigar. Por ello se pretendió dibujar el campo de la didáctica y de lo didáctico y desde allí proponer algunas líneas de investigación que deberán asumirse en la creación institucional del IUDE, camino que ya se ha comenzado a transitar desde el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores del Consejo de Formación en Educación de la ANEP y los programas conjuntos de formación de posgrados con la Universidad de la República.

11 ANEP. Consejo de Formación en Educación. Programa de Posgrado en Didáctica para la Enseñanza Media (Biología, Física, Química, Geografía, Historia, Sociología). Fundamentación, p. 2.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ GALLEGU, D. (2008). «De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares». En *Memorias del IV Congreso Colombiano de Historia*. Tunja.
- CAMILLONI, A. y otros (2005). *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid: Leartes.
- y S. KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- CARRETERO, M., J. POZO y M. ASENCIO (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- CHERVEL, A. (1991). «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». En *Revista de Educación*, n.º 295, Madrid, pp. 59-111.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposición didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ BITTENCOURT, C. (2002). «Disciplinas escolares: história e pesquisa». En *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. San Pablo: Edusf, pp. 9-38.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GOODSON, I. (1971). «The Teachers' Curriculum and the New Reformation», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 7, n.º 2, noviembre, 1971, pp. 161-169.
- HAMILTON, D. (1999). «Adam Smith y la economía moral del sistema de aula». En *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 2, n.º 1.
- HIRST, P. (1977). *Knowledge and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- LITWIN, E. (2004). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- STEIMAN, J. (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires: Unsam.
- ZAVALA, A. (2001). «Yo mando, tú enseñas, él aprende...». En *Educación secundaria. La reforma impuesta. Diez visiones críticas*. Montevideo: Fenapes-Ediciones Nordan Comunidad.

