

Didáctica: una introducción panorámica y comparada*

Teaching: an panoramic and comparative introduction

Ensino: uma introdução e uma visão comparativa

Andrés Klaus Runge Peña **
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

RECIBIDO: 2 DE SEPTIEMBRE DE 2013 - APROBADO: 18 DE OCTUBRE DE 2013

Introducción

El propósito de este artículo es presentar una comprensión de la didáctica como subcampo de la pedagogía. Para ello se asume una perspectiva panorámica y comparada que permita dar cuenta de ciertas particularidades y matices en la comprensión de la didáctica en las tradiciones pedagógicas más importantes en la actualidad (tradición francófona, alemana, escandinava y anglosajona). En una primera parte se presenta, como punto de partida, una concepción de didáctica y se dan claridades sobre el asunto del cual ella se ocupa: la enseñanza. En la

* Artículo de revisión

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia (1995), Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín (2002), Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—. E-Mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

segunda parte se especifican los niveles de reflexión de la didáctica como una manera de mostrar en forma coherente muchas de las producciones dentro de ese campo. En la tercera parte se tematizan algunos aspectos que tienen que ver con las particularidades de la didáctica continental europea, particularmente alemana, contrastadas con los planteamientos curricularistas y psicológico-educativos del mundo angloamericano. En la cuarta parte se compara la visión alemana de la didáctica con la visión francófona de las ciencias de la educación. Finalmente, se hacen unos comentarios a manera de reflexión de todo lo anterior para nuestro contexto particular.

La didáctica como punto de partida: ¿Cómo se entiende y de qué se ocupa?

La creación de teorías didácticas comienza en sentido estricto durante el siglo XVII con los trabajos de Wolfgang Ratke (1571-1636) y Johann Amos Comenio (1592-1670). Vale recordar acá a Comenio como un referente de gran importancia, ya que con él se comienza a hacer énfasis en un pensar —en una preocupación— por la enseñanza —en el arte de enseñar— desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada. Un aspecto que comienza a marcar las reflexiones pedagógico-didácticas es que el tiempo aparece como variable importante en el proceso de organización de la enseñanza. Se va configurando así el problema de la secuenciación en la enseñanza. Y con ello emergen las preocupaciones por las formas de transcurrir de la enseñanza (Verlaufsformen des Unterrichts) y por los esquemas acción como asuntos clave de la acción y planeación de la misma enseñanza.

Lo anterior es para plantear, a modo de hipótesis, que el problema de la secuenciación, sobre todo a partir de Comenio (2003), marca dos orientaciones del pensamiento sobre la enseñanza, a saber: como didáctica y como currículo: Se trata ahora

- o de secuenciar el acto de enseñar (didáctica) -cómo organizar, disponer y llevar a cabo el acto de enseñar-.
- o de secuenciar los contenidos (currículo) -cómo organizar los contenidos para su posterior presentación-.

El currículo se las vería con la estructura de los contenidos y con los argumentos que habría que dar con respecto a lo que sería un conocimiento válido y legítimo dentro de una estructura de saber dada o dentro de un ordenamiento de la enseñanza específico —asunto este que se volvió de gran relevancia en el contexto anglosajón—. La didáctica, por su parte, entraría a enfocarse así en la comprensión de cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza¹ de manera que, al mismo tiempo, el escolar se acerque y acceda al conocimiento (matética)² basado en su propio ser (desarrollo, formación) —asunto que continuó como preocupación fuerte dentro del contexto continental europeo—. De allí que se plantee, a partir de Comenio (2003), la necesidad de poseer un pensamiento didáctico lo suficientemente amplio que permita considerar los diferentes “grados” por los que atraviesa el hombre (su crecimiento, desarrollo y formación) y los contenidos pertinentes para cada momento.

En sus palabras:

3. Enseñar bien significa conseguir que alguien aprenda rápido, de un modo agradable y sólido. (De un modo rápido: por medio de un sólo trabajo, continuamente, sin ningún tipo de pérdida perjudicial del tiempo; de un modo agradable: que el aprendiz durante todo el transcurrir de sus estudios poco se canse con lo ya llevado a cabo y más bien se sienta incitado por las exigencias de lo todavía por realizar; de un modo sólido: que el aprendiz aprenda la materia de aprendizaje (Lernstoff) de un modo íntegro y de un modo tan perfecto que pueda aplicarla inmediatamente. Mal enseña entonces el que conduce hacia la ciencia de un modo retardado, molesto e incompleto). 4. Dominar el arte del enseñar significa conocer los caminos seguros hacia el buen enseñar y, mientras se los transcurre, llevar hacia el conocimiento de un modo rápido, agradable y a fondo. (Luego, en el enseñar y el aprender la velocidad es necesaria ya que el arte es largo, pero la vida corta. Una voz agradable es necesaria para que no se introduzca la peste de la enseñanza, el hastío o la aversión, sino para que el espíritu se incite por medio del gozo y sea retenido mediante el trabajo. La profundidad es necesaria para

- 1 Johann Amos Comenio planteaba una enseñanza que fuera de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil y que estuviera basada en la presentación, imitación y ejercicio.
- 2 Ya con Juan Amós Comenio se había planteado también una distinción entre el “arte del enseñar” entendido como el objeto de la didáctica y el “arte de aprender” entendido como el objeto de la matética.

que nuestro saber sea saber verdadero, no la sombra del saber; para que sea realidad y no una apariencia que engañe a otros y a nosotros mismos. Tanto para el conjunto como para lo particular es necesaria la teoría; luego, ésta sola nos da un procedimiento seguro para efectuar algo con seguridad. Enseñar, aprender o hacer algo a medias delata la falta de una teoría) (Comenio, 2003).

Paulatinamente y de la mano de Juan Amos Comenio la didáctica ha pasado de ser un "arte de la enseñanza" a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo.

La enseñanza: el enseñar (docencia) y el aprender

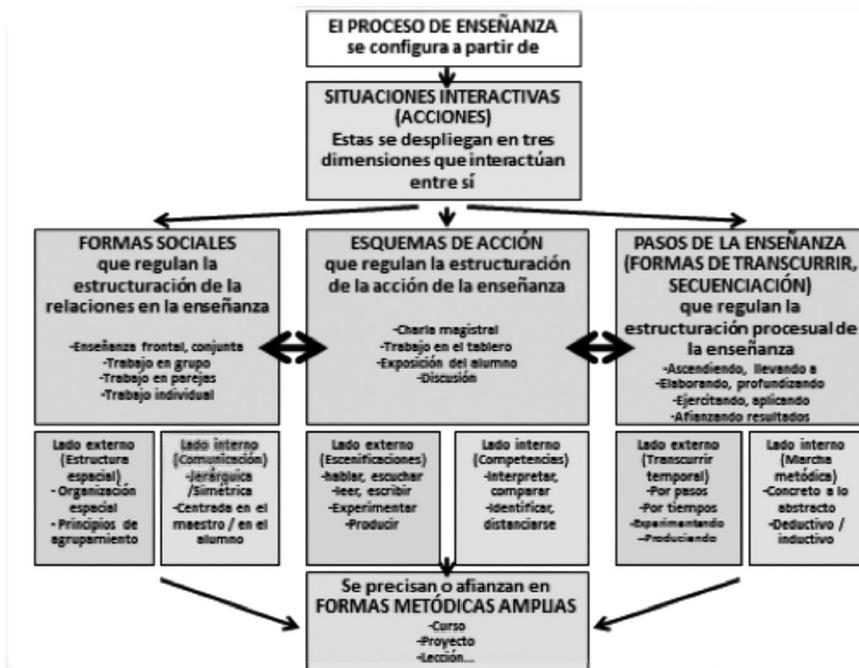
Con la comprensión anterior entramos ya en un primer problema: en nuestro contexto de recepción ha habido muchas voces que vienen planteando que hablar de enseñanza como asunto de preocupación de la didáctica resulta no sólo reduccionista sino desafortunado. En opinión de estos autores lo más adecuado sería referirse al problema de la enseñanza-aprendizaje, ya que al hablarse de enseñanza solo se estaría considerando el hacer del maestro y no lo que sucede del otro lado, a saber: el aprender. Esta razón es comprensible sólo si, primero, uno desconoce la historia de la didáctica y sólo si, segundo, se ubica uno dentro de una tradición anglosajona, específicamente, angloamericana, según la cual el teaching ("maestriar", docencia) se refiere específicamente al hacer del maestro y no al learning del alumno.

Cabe decir que desde el punto de vista histórico —desde el mismo Comenio (2003)- el concepto de enseñanza abarca todo lo que comprende la situación de enseñanza, es decir, el "maestriar" y el aprender en un contexto escolarizado. Enseignement en el mundo francófono y Unterricht en el mundo alemán son expresiones que dan cuenta de dicha significación con respecto a la enseñanza dentro de la didáctica continental europea. De allí que al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza (Unterricht, enseignement) se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje. Por eso, en un marco de discusión como el que se viene planteando acá, este asunto resultaría

tan banal como el de ponerse a plantear que al hablar de matrimonio solo se estaría hablando de un hombre cuando se casa con una mujer y no de esa mujer cuando se casa con ese hombre. Así como el matrimonio también la enseñanza alude a una situación específica en la que de suyo están involucrados, para ese último caso, el “maestriar” —teaching, lehren— y el aprender. La didáctica, desde Comenio, se ocuparía de esa situación en su complejidad. Mirémoslo desde el punto de vista de la metódica desarrollada por Meyer en el siguiente cuadro:

Figura 1

La enseñanza vista desde la metódica



La enseñanza (del latín “insignis”, memorable, marcado por un signo, distinguido) es pues una práctica educativa (Runge, 2013) que tiene como propósito desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas de un alumno o grupo de alumnos, generalmente, por la vía de la interacción

(comunicación verbal y escrita) —directa o mediada—. La enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones que se consideran institucional y/o socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo.

Así, la enseñanza es la praxis que generalmente se lleva a cabo de un modo planeado, con una intencionalidad específica y dentro de espacios característicos como las escuelas y colegios, por parte de personas que histórica, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello (maestros, enseñantes, profesores, normalistas), con el propósito de aumentar y consolidar ciertos saberes pertinentes y relevantes o capacidades de personas o grupos de personas que se consideran socialmente como necesarias. La enseñanza es el concepto para designar una praxis educativa (Runge, Muñoz y Garcés Gómez, 2013) desde parámetros institucionalizados, racionalizados, profesionales y modernos. De modo que una praxis educativa que se conciba como enseñanza debe estar caracterizada por los siguientes aspectos:

- 1) Una intencionalidad dada en la intervención educativa (efecto, finalidad, propósito) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos, habilidades y capacidades de a quien se enseña, pero que no necesariamente se limita por ello a metas muy específicas. Sí, siguiendo a Herbart, no hay enseñanza que no eduque en algo (enseñanza educativa), entonces la intencionalidad educativa de la enseñanza siempre ha de verse en un contexto histórico, social y cultural de ideales sobre la formación, la educación y la personalidad más amplio.

- 2) Una planeación de la interacción propuesta en términos sistemáticos, metódicos y dialécticos. Ésta tiene que ver con una organización en el espacio (escuelas o colegios) y en el tiempo (con un horario definido) y de acuerdo con algo (contenido, canon temático). Bajo estos parámetros y por definición se supone que la enseñanza no puede equipararse con una actividad asistemática y casual (no es un acto espontáneo).

3) La institucionalización de dicha interacción. La enseñanza no tiene lugar de una forma espontánea ni se da en el marco de decisiones voluntarias, casuales y a título personal. En las sociedades modernas, la enseñanza se institucionaliza dentro de los sistemas educativos, para lo cual se define (selecciona, clasifica) tanto a los que enseñan como a quienes se enseña. De igual manera se regulan tanto los procesos de admisión, paso y finalización dentro de la institución, como las formas de control y evaluación. La enseñanza no es, pues, una actividad espontánea ni natural que simplemente tiene lugar en la cotidianidad -a pesar de que con la pedagogía activa (y otras propuestas) se haya tratado de promover una naturalización de la misma-.

4) Y la profesionalización del enseñante. El carácter racional, intencional y planificado de la enseñanza supone un personal especializado (cuerpo docente), cualificado y certificado para ello e instancias autorizadas para su formación y certificación (Normales, Facultades de Educación).

El surgimiento de la enseñanza como actividad con las características acabadas de mencionar es un acontecimiento fundamentalmente moderno, ligado, entre otras cosas,

- a la masificación y estatalización de la educación (surgimiento de las escuelas),
- a la complejización de las sociedades modernas,
- a la división social del trabajo y
- al surgimiento de las profesiones.

Ahora bien, el hecho de que por cuestiones analíticas se tengan que establecer esas diferenciaciones y determinaciones de los elementos y aspectos que entran en juego dentro de dicha situación de enseñanza, no quiere decir que la enseñanza se refiera únicamente al método o a lo que hace el maestro, ni mucho menos solo a los contenidos o, peor aún, a los medios didácticos; o a que el problema de la enseñanza se resuelva atendiendo a sólo uno de estos aspectos, por ejemplo, al aprendizaje -como lo enfatiza la psicología educacional-. En muchos ámbitos circula la idea de que la didáctica responde al

qué (a la pregunta por los contenidos), lo cual es, sin duda, bastante limitado e insuficiente.

La didáctica y sus problemáticas

La didáctica juega un papel muy importante en el sentido de que, como conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción (normativos), le debe permitir al docente llevar a cabo de la manera más adecuada su tarea de enseñar (docencia). Esto supone entonces una serie de conocimientos y aspectos estratégicos que ayuden a estructurar y a realizar la enseñanza. De manera que en ello no sólo resulta relevante para la didáctica la pregunta por el qué enseñar (qué contenido enseñar), sino también preguntas referidas al cómo y por qué enseñarlo, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes (formas sociales) enseñarlo, en qué marco institucional (¿Qué filosofía/propuesta pedagógica, religiosa, etc., orienta la educación? ¿Qué tan grande es el grupo de clase? ¿Cómo es el entorno material y el clima organizacional de la clase? ¿Cómo está organizado el tiempo y el espacio en la institución?) y bajo qué condiciones antropológicas (sociales -¿a qué estrato o clase pertenecen?-, psicológicas, cognitivas -¿qué habilidades de pensamiento han desarrollado?-, culturales —¿a qué comunidades, grupos étnicos, etc., pertenecen?—) enseñarlo, a partir de qué acciones o esquemas de acción y de qué formas de secuenciación (forma de transcurrir de la clase) enseñarlo, cómo hacerle un seguimiento a lo enseñado (evaluación) y qué nuevas alternativas son posibles.

La reflexión didáctica se las ve entonces con una situación (enseñanza) compleja que es, puede y, a menudo, tiene que ser abordada desde diferentes perspectivas o con diferentes énfasis. Por tanto, una concepción, propuesta, modelo didáctico o planeación didáctica, independientemente de las intenciones, intereses o perspectivas teóricas, tiene que atender, como mínimo, a las siguientes preguntas:

- ¿Quién? (docente – alumno – relación, persona o grupo al que se le enseña)
- ¿Por parte de quién? (persona que enseña)
- ¿Con quién o quiénes? (formas sociales)
- ¿Cuándo? (tiempo, momento, secuenciación)

- ¿Dónde? (lugar, espacio, entorno de aprendizaje, condiciones locativas)
- ¿Qué? (contenidos formativos, educativos, saber enseñado)
- ¿Cómo? (métodos)
- ¿Con qué? (medios, formas de presentación y visualización)
- ¿Para qué? (metas de aprendizaje, fines formativos)
- ¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico?
- ¿Cómo dar cuenta del proceso? ¿Cómo y para qué evaluar?

Precisamente, muchas de las autodenominadas concepciones, investigaciones, doctrinas, propuestas, modelos u orientaciones teórico-disciplinares que se presentan como didáctica tienen que ver, por ejemplo, con

- el énfasis en alguno de esos elementos específicos o problemas puntuales de la enseñanza como las "matéticas" -centradas en el aprendizaje- las didácticas (en sentido restringido) y metódicas -ocupadas de los métodos y de la docencia-, o las didácticas de las ciencias o saberes disciplinares -ocupadas del saber específico-,
- la concepción de la enseñanza -modelos cibernético-comunicacionales, modelos conductistas, modelos curricularistas, modelos sistémico-procesuales, modelos teórico-formativos, modelos dialécticos, modelos crítico-ideológicos y comunicativos-,
- el paradigma investigativo en el que se inscriben para pensar la enseñanza -didácticas críticas, didácticas descriptivas, didácticas constructivistas, didácticas reconstructivas, investigación interpretativa de la enseñanza, investigación descriptiva de la enseñanza- o
- la manera en que "afinan el zoom de sus lentes" para tratar los problemas de su propio campo -didácticas generales, metódicas, modelos o formas básicas de enseñanza y/o estilos de enseñanza-. Un ejemplo de esto último es el trabajo de didáctica reconstructiva desarrollado por Karl-Heinz Flechsig (1983) conocido como el

Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga³ (Göttinger Katalog Didaktischer Modelle) que comprende 20 modelos tipo. Miremos:

Dentro de sus investigaciones didácticas Flechsig (1979, 1983, 1985, 1996) propone unos niveles de la reconstrucción didáctica que van desde:

1) Descripciones de la praxis de enseñanza (práctica). Estas son reconstrucciones detalladas de los eventos particulares de enseñanza. De acá resulta la documentación de un caso particular que, como se verá más adelante, es entendido como un modelo elemental y que recoge una variedad de hechos descritos. Para utilizar una analogía, los modelos elementales son las diferentes fotos que se tienen de las variadas formas en que se escenifica la enseñanza. Sin embargo, como el científico no se puede conformar con tal registro fotográfico y aspira, para efectos explicativos y comprensivos -es decir, científicos- a un mayor grado de abstracción -generalidad-, entonces desarrolla los modelos de enseñanza.

2) Modelos de enseñanza (modelos de trabajo). Estos hacen referencia a las reconstrucciones de segundo orden en las que se ubican

3 El "Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga" es una propuesta de reconstrucción y descripción todas las formas básicas conocidas del actuar (Handeln) didáctico (métodos de enseñanza y aprendizaje) que se basa en la ayuda de doce descriptores. En este catálogo se abarca y clasifica la variedad de alternativas de acción didáctica y se organiza según 20 modelos básicos. Los 20 modelos básicos del actuar didáctico se reconstruyeron y describieron con la ayuda de los siguientes descriptores (categorías): 1) Principios didácticos, 2) Entorno de aprendizaje (elementos y lugares de aprendizaje modelo-típicos), 3) Tareas de aprendizaje (Tareas modelo-típicas que han de efectuarse por los aprendices), 4) Competencias (Capacidades y habilidades para cuya transmisión el modelo resulta apropiado), 5) Fases (en las que el proceso de enseñanza y aprendizaje se divide de un modo modelo-típico), 6) Roles del aprendiz (que se asumen en concordancia con el modelo), 7) Roles de los que apoyan el aprendizaje (que se asumen en concordancia con el modelo), 8) Contexto institucional (Disposiciones educativas que son particularmente apropiadas para el modelo), 9) Áreas de saber (para las que es apropiado el modelo), 10) Grupos específicos (para los que el modelo es especialmente apropiado), 11) Adecuación en el curso (programa), 12) Variantes (del modelo básico). Así, de cada uno de esos modelos básicos resultan variantes. Además, cada descripción del modelo contiene una definición, una traducción al inglés, español y francés, una referencia a la literatura más importante e información sobre referencias y ejemplos. El catálogo se desarrolló desde 1975 por Karl-Heinz Flechsig y sus colaboradores. Los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se basa el catálogo fueron publicados en 1983 en un trabajo que lleva por título: "Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle". El Catálogo comprende alrededor de 4000 documentos acerca del saber didáctico referido a asuntos de modelización y a propuestas de enseñanza.

en clases las descripciones de la praxis de la enseñanza (Lección, enseñanza frontal, taller, etc.). En estos modelos se precisan las características comunes de un conjunto de prácticas de enseñanza ya descritas en el nivel uno. Las diferentes fotos tomadas sobre los modos en que se escenifica la enseñanza son agrupadas según criterios de semejanza y diferencia -se trata de típicas o ideales tipo-.

3) Modelos categoriales de la didáctica. Son reconstrucciones de tercer nivel. Se constituyen en marco teórico y conceptual para la concepción y fundamentación de los modelos de enseñanza (segundo orden). Permiten hablar, por ejemplo, de corrientes, teorías y/o modelos categoriales de la didáctica. Se trata ahora de fotos de las fotos -o de un registro de estos y otros criterios de organización de tales fotos-.

Flechsigt (1979) plantea entonces que para mayor claridad es importante, según lo anterior, tener una comprensión diferenciada de lo que se entiende por modelos didácticos atendiendo a otras distinciones. Así, siguiendo a Flechsigt (1979) habla de:

- Modelos elementales o descripciones de la enseñanza,
- Modelos de enseñanza (unidades didácticas, modelos de trabajo),
- Modelos tipo y
- Modelos categoriales

Los modelos elementales son, como se dijo, modelos de acciones didácticas elementales que pueden entrar en escena en diferentes contextos y que adquieren su sentido didáctico sólo a partir de -en relación con- un contexto superordinado a partir del cual adquieren su sentido. La lectura individual, la exposición corta o el trabajo en grupos pequeños, etc., son ejemplo de acciones que cobran sentido en relación con la enseñanza frontal, la enseñanza basada en proyectos, el trabajo por talleres.

Los modelos de unidades de enseñanza. Una unidad de enseñanza o didáctica puede ser descrita como una complicada estructura de interacción que viene influenciada por las metas fijas de aprendizaje, por los contenidos, por los métodos usados, por los medios, por los presupuestos individuales y socioculturales. Los modelos de unidades de enseñanza o modelos de trabajo son reconstrucciones de segundo orden.

Son reconstrucciones de las reconstrucciones de primer orden (modelos elementales) en el sentido de que reconstruyen los sucesos o acontecimientos de las situaciones de enseñanza y reúnen esa multiplicidad de descripciones de la praxis en una clase. Esto permite igualmente delimitar unas formas de acciones de enseñanza de otras e identificar las características comunes de las mismas que las hacen pertenecer, por tanto, a una misma clase. Por ejemplo, la enseñanza por exploración representa y acoge una serie de exploraciones particulares que quedan recogidas mediante la descripción de casos particulares. La enseñanza por exploración es, por un lado, tan abstracta que recoge una serie de casos (exploración en química, en literatura, en la infancia, en el bachillerato, en grupos, individualmente), pero, por el otro, es también tan concreta que se puede utilizar para la organización y realización de la enseñanza en situaciones específica (en el aula de clase). Estos modelos de enseñanza son útiles tanto en el análisis como en la planeación de la enseñanza. Permiten ambas cosas, a saber: el análisis y organización de las descripciones de las prácticas y acciones de casos particulares -la reflexión didáctica- y la construcción de planificaciones individuales -la aplicación didáctica y metódica-.

Los modelos tipo, la propuesta desarrollada por Flechsig. Si se analizasen numerosas unidades didácticas en la manera descrita anteriormente, podría pensarse que, a través de un cotejo de modelos correspondientes, se ha llegado a una tipificación más comprensiva de los modelos. Flechsig sitúa su trabajo entre los niveles de reconstrucción didáctica uno: Descripciones de la praxis de enseñanza (práctica) o modelos elementales y dos: Modelos de enseñanza (modelos de trabajo). A partir de acá resultan entonces los modelos tipos o el Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga.

Le siguen los modelos categoriales. Estos entran, por un lado, como un marco general de orientación, en la mencionada construcción de modelos y, por otra parte, pueden ser desarrollados, pensados, reflexionados, contruidos, sobre la base de representaciones modélicas menos generales de la enseñanza, es decir, más concretas, por vía de un proceso de cada vez mayor abstracción. Los modelos categoriales de la didáctica son reconstrucciones de tercer nivel o de tercer orden. Sirven para la determinación —categorial— de lo que es la enseñanza (enseñanza-aprendizaje). Por ejemplo, el triángulo didáctico (maestro-alumno-contenido de aprendizaje) es uno de los modelos categoriales más populares, aunque poco específico, de la didáctica.

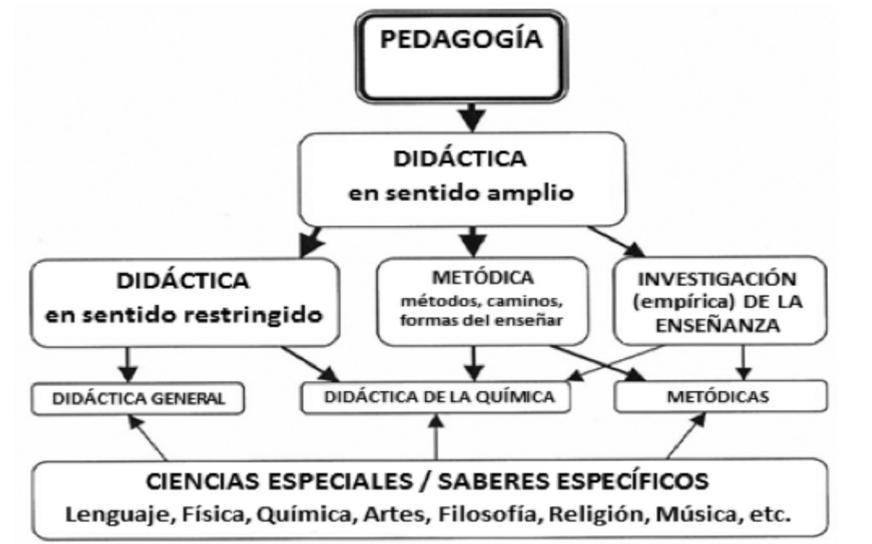
Los modelos categoriales fundamentados de un modo científico permiten el desarrollo y la diferenciación de las reconstrucciones de segundo orden (de los modelos de enseñanza o de trabajo) en la medida que ofrecen categorías a partir de las cuales tales reconstrucciones tienen lugar. En ese sentido, proporcionan el marco teórico para la producción de modelos de enseñanza y ofrecen los criterios con base en los cuales se pueden producir y valorar los modelos de enseñanza. También permiten establecer diferenciaciones al ofrecer puntos de referencia y perspectivas para hacer la distinción entre unos modelos de enseñanza con otros.

Usando una analogía, Flechsig (1983) plantea que los modelos categoriales son recomendaciones para el pensamiento y la acción de "cartógrafos", pero no para "capitanes" o "viajeros" que están en el trabajo de dirección de una nave. Los modelos categoriales son modelos de teóricos —de la didáctica— para teóricos —de la didáctica—. Estos tienen, por tanto, un carácter metateórico y proyectivo. Desafortunadamente, dice Flechsig (1983), estos modelos categoriales son asumidos por los "docentes capitanes y viajeros" muy a menudo como guías de la planeación y de la acción de enseñanza, es decir, como modelos de enseñanza, lo que tarde o temprano lleva a que esos "docentes capitanes" se den cuenta de que no funcionan y que por causa de ello sus actividades específicas de enseñanza fracasen. Para seguir con la analogía de Flechsig (1983) los modelos categoriales son tan poco orientadores de la praxis de enseñanza como lo es un mapamundi para guiarse dentro de una ciudad —a mayor abstracción menor consideración de los aspectos específicos de los casos particulares—. Un modelo didáctico, como cualquier otro modelo, solo entra a considerar algunos aspectos de la realidad que modeliza. Volvamos entonces sobre nuestras consideraciones sobre la didáctica:

Así que hoy en día cuando se habla de didáctica se la entiende como una disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurrir y realización de la enseñanza misma —que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los contenidos de conocimiento logrados—. Miremos la siguiente figura:

Figura 2

El lugar de la didáctica dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía



Y así como sucede con cualquier otra disciplina científica, en la didáctica existen diferentes orientaciones teórico-disciplinares (paradigmas de la investigación"), planteamientos, posiciones, orientaciones prácticas y, ligado a ello, disputas y debates.

La didáctica y sus niveles de reflexión

Siguiendo a Peterssen (2001, p. 25), quien en su libro *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* se da a la tarea de especificar los diferentes énfasis y posiciones del paisaje didáctico y atendiendo a lo planteado por Flechsig (1983) en su propuesta de reconstrucción didáctica, planteamos que el campo conjunto de la didáctica se puede diferenciar a partir de tres grandes niveles, a saber:

- El nivel de la praxis/profesión
- El nivel de la teoría (investigación, reflexión, teorización)
- El nivel de la metateoría

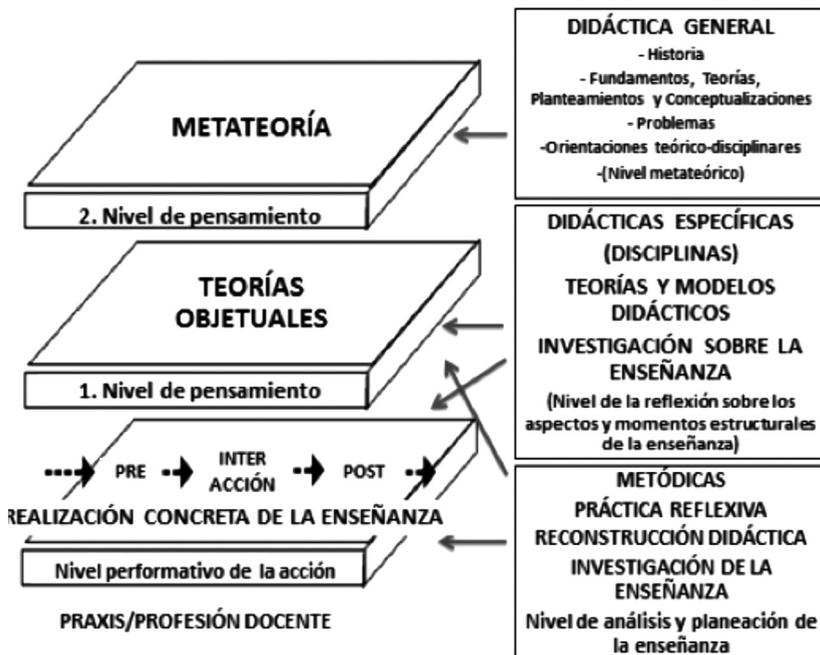
Peterssen (2001, p. 25) especifica esos niveles así:

- La praxis didáctica es el conjunto de todos los fenómenos y procesos experienciables del enseñar (Lehren) y el aprender.
- La teoría didáctica es la totalidad del pensamiento referido a la praxis didáctica, en donde la teoría sería precisamente el resultado de tal pensar y contendría enunciados sistemáticos acerca de lo efectivamente es la enseñanza o cómo podría o debería ser.
- La metateoría didáctica es la totalidad del pensamiento relacionado con las teorías didácticas referidas a la formación (Bildung), la cual lleva a enunciados sistemáticos acerca de cómo y para qué se desarrollaron y configuraron las teorías didácticas; es decir, sobre cómo podrían o deberían ser.

Lo anterior se podría esquematizar de una manera más clara de la siguiente forma:

Figura 3

La didáctica y sus niveles de reflexión



Las reflexiones didácticas se presentan dentro de la ciencia de la educación o pedagogía como un saber científico y profesional que bien puede surgir a partir de la experiencia práctica, de la investigación empírica —investigación didáctica, investigación de la enseñanza, reconstrucción didáctica, casuística didáctica— o de la modelación teórica sobre esa praxis —reflexión—. En los casos anteriores el saber —conocimiento— didáctico se presenta, además, como un saber para (orientador y esclarecedor de) la acción, que en su mala fama muchas veces se ha considerado como pura “recetología”.

La didáctica involucra reflexiones metateóricas sobre sus propias corrientes, orientaciones teórico-disciplinares, modelos, conceptualizaciones, ejercicios de fundamentación y problemáticas, así como los aportes sobre la enseñanza como tal (teorías didácticas, modelos didácticos, investigaciones didácticas o sobre la enseñanza, estudios sobre aspectos específicos de la enseñanza (los contenidos, los saberes disciplinares, los métodos, etc.) ligadas también al ámbito profesional y de la praxis (puesta en práctica de la enseñanza orientada por el saber didáctico, planeación didáctica).

Digamos para finalizar esta parte que hay un consenso amplio allí en donde la didáctica existe como un campo de saber en que ésta es la disciplina que estudia la enseñanza. Hay que anotar, no obstante, que esas concepciones de la didáctica varían o tienen matices según las tradiciones pedagógicas de referencia (francófonos, alemanes y anglosajones) y según las posturas mismas de los didactas.

La didáctica y el mundo anglosajón: ¿didáctica vs. currículo y/o psicología educativa?

Didáctica vs. currículo

En el mundo anglosajón el concepto de “didáctica” es prácticamente inexistente dentro del ámbito académico y cuando la expresión “Didactics” se usa en inglés ésta tiene sobre todo unas connotaciones negativas asociadas a asuntos moralizantes: “teaching or intending to teach a moral lesson” (Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary, 1994). Además, el término mismo tiene un sentido peyorativo que alude a un “pedante”, “aburridor” y “moralizador”. Como lo plantean Stefan Hopmann y Kurt Riquarts (1995) en su trabajo comparado entre currículo y didáctica,

la didáctica es una tradición de pensamiento sobre la enseñanza que prácticamente desconocida en el mundo angloparlante.

Se puede decir que históricamente el término "didáctica" ha sido ampliamente excluido dentro del contexto educativo anglosajón y cuando se lo usa éste se refiere a cuestiones prácticas de mediación y no propiamente a una disciplina o campo de indagación. La idea dominante que ha motivado las diferentes expresiones de la tradición curricularista anglosajona ha sido fundamentalmente organizacional —ligada, obviamente, a una cuestión de vigilancia y control públicos de la educación y de las escuelas—. De manera que, particularmente en el contexto estadounidense, las preocupaciones por la enseñanza —bajo el modo de currículo, de formación de enseñantes, de psicología educativa o de investigación sobre la enseñanza (teaching research)— han estado marcadas por un proceso de especialización ligado a la profesionalización docente y a problemáticas fundamentalmente de tipo pragmático-organizacionales en las que lo didáctico ni es funcional ni tiene cabida y en las que la organización de las secuencias de los contenidos y, sobre todo, del aprendizaje se vuelven la preocupación más importante. Vale resaltar, no obstante, que a finales de los años 60 y comienzos de los 70 empieza a consolidarse el campo de los Estudios Curriculares, como un campo académico específico —que incluiría también lo que se conoce como Teoría Curricular— con intereses específicos en el desarrollo curricular o desarrollo del currículo y que posteriormente llevó a un cambio en las dinámicas del campo: de la preocupación exclusiva por el desarrollo y evaluación del currículo —en términos preponderantemente administrativos y técnicos— se pasó a reflexiones ya más orientadas por cuestiones de fundamentación. A este momento se lo reconoce como la "reconceptualización" del campo curricular.

Y si bien tanto en el contexto inglés como en el alemán y escandinavo ha existido la expresión currículo como parte de la literatura sobre cuestiones de la educación, se puede evidenciar que en el mundo anglosajón ha permanecido como un concepto importante dentro del discurso especializado para referirse al campo de estudios sobre la educación —sobre el currículo—. En el contexto continental europeo, particularmente alemán y escandinavo, la expresión "currículo" ha sido sistemáticamente desplazada y equiparada a la de "plan de enseñanza" o "plan de docencia" (Lehrplan).

El ámbito alemán

Resulta llamativo que en el siglo pasado en la década de los setenta la autora alemana Christine Möller, en plena recepción del conductismo psicológico-educacional y de la enseñanza por objetivos o metas de aprendizaje —tal y como se desarrolló en el mundo estadounidense por Bloom (1971) en su *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals* (Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas) en 1956—, propuso denominar su trabajo como “didáctica curricular” (Möller, 1995). Para esta autora el currículo era entendido como el plan para la elaboración y realización de las unidades de enseñanza —en nuestro contexto conocidas también como unidades didácticas—. Dentro de ello y para ello resultaban fundamentales las metas de aprendizaje que se definen como aquellas representaciones lingüísticamente articuladas y enunciables acerca de los cambios observables —incluso medibles— en el comportamiento del aprendiz logrados mediante la enseñanza. De allí que su propuesta también se conozca como “didáctica orientada por metas de aprendizaje”.

No obstante, hay que hacer mención también a sus promotores que, sobre todo en el mundo anglosajón norteamericano, entre los cincuenta y sesenta, se dieron a conocer como el Movimiento de Instrucción Programada. Dentro de ellos están: B. F. Skinner con su artículo: *The science of learning and the art of teaching* de 1954, Benjamin S. Bloom con su *Taxonomie of educational objectives* de 1956, Robert Mills Gagné, conocido por su propuesta de diseño instruccional, en *Conditions of learning* de 1956, Lesslie Briggs y Nathaniel Liess Gage en el *Handbook of Research on Teaching* de 1963 y, sobre todo, Robert F. Mager en su artículo *Preparing objectives for programmed instruction* de 1961.

La difusión de las publicaciones de Mager —concebidas en su lugar de origen como pertenecientes al campo de la psicología educativa— permitió en el contexto alemán el desarrollo de una propuesta didáctica entendida como ciencia de la planeación de la docencia, de la organización del aprendizaje y del control del aprendizaje. Tal modelo didáctico, en su concepción y lógica, renuncia, como la propuesta didáctica de Paul Heimann —proyecto conocido como *Didáctica Berlinesa*—, a

incluir planteamientos de una teoría de la formación⁴ —por su carácter filosófico, socio-crítico y antiinstrumental— y se concentra, más bien, en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello un requisito fundamental es la definición exacta, detallada y comprobable

- 4 La didáctica basada en una teoría de la formación o teórico-formativa fue desarrollada particularmente por Wolfgang Klafki en 1958, aunque el autor remite (Klafki, 1975, p. 76) a preocupaciones similares como las de Otto Willman en el siglo XIX plasmadas en su trabajo: *Didaktik als Bildunglehre* ("La didáctica como doctrina de la formación") (1882). Willman propone diferenciar entre didáctica como "doctrina de la formación" y pedagogía como "teoría de la educación" y, al igual que Herbart, se opone al "cientifismo didáctico" en el que los contenidos educativos y formativos devienen en simple propedéutica de las disciplinas o ciencias específicas. A ello le opone criterios pedagógicos con los que se propone que los contenidos tienen que ser considerados desde otro punto de vista —pedagógico, didáctico— para ser calificados como contenidos formativos y educativos (Klafki, 1975, p. 76). Bebiendo de su antecesor Willman, Wolfgang Klafki, con su artículo *El análisis didáctico como núcleo de la preparación de la enseñanza de finales de los años cincuenta*, desarrolló una nueva concepción de la didáctica en la que puso en cuestionamiento los simples procesos científico-instrumentales de elementalización didáctica —transposición didáctica— y enfatizó sobre el papel de lo ejemplar en el aprendizaje como un modo diferente de concebir el trabajo con los contenidos de enseñanza —educativos—. Así, para investigar didácticamente un contenido en tanto contenido formativo de acuerdo con lo especial que en él subyace y que además remite a lo general, Klafki plantea los siguientes tres principios, a saber: 1) El principio de lo elemental que se refiere a que, mediante el ejemplo, se puede hacer visible y reconocible un principio de validez general que puede transponerse a muchos contenidos. 2) El principio de lo fundamental que se refiere a la mediación entre experiencias básicas y apreciaciones por parte del estudiante que le permiten reconocer las cosas mediante la experiencia y 3) El principio de lo ejemplar que tiene que ver con que lo elemental y lo fundamental se tienen que lograr o conseguir mediante un ejemplo impactante y marcante —un ejemplo de ello son las clases del astrofísico holandés Walter Lewin en el MIT—. Con la ayuda de estos principios se vuelve posible una delimitación de los contenidos de enseñanza en tanto contenidos formativos. Y con base en ello se puede fundamentar por qué ciertos contenidos no se deben enseñar y otros sí. Klafki modificó posteriormente su esquema de análisis didáctico y situó lo relacionado con el "significado ejemplar" en un primer puesto. Para Klafki la didáctica se configura entonces como un espacio de reflexión sobre los contenidos, sobre el qué de la enseñanza, con miras a la formación (Bildung) del ser humano. Como se dijo, ya con Klafki desde finales de los años cincuenta se ponía en cuestión la idea de "transposición didáctica" (Chevallard) como simplificación o elementalización instrumental. Precisamente de cara a una teoría de la formación, el análisis didáctico no sólo se torna más complejo, sino que advierte sobre la necesidad de cuestionar los contenidos en lo que éstos tienen de formativos. La validez de un contenido para ser enseñando no viene del hecho que haya sido producido por "la" ciencia, o porque la sociedad simple y llanamente lo considera importante, sino, porque a la luz de las preguntas didácticas básicas que orientan el análisis didáctico, ese contenido es susceptible de estructurarse de un modo formativo en el contexto de la enseñanza. Igualmente, en el análisis didáctico se pregunta por los aspectos estructurales de los contenidos y por su accesibilidad por parte del educando. Gracias entonces al análisis didáctico la reducción didáctica no queda supeditada a la perspectiva que ofrecen los contenidos desde sí mismos.

de los objetivos de aprendizaje que se pone a prueba y en práctica con la enseñanza programada y el diseño instruccional.

La enseñanza basada en objetivos de aprendizaje alude a un concepto de enseñanza en el que lo fundamental es, en primer lugar, elegir unos objetivos de enseñanza de un modo tal que haya precisión y transparencia. A partir de allí viene entonces la selección de los contenidos, los métodos y los medios (Jank y Meyer, 1994). Este modelo didáctico se caracteriza por una concepción teórico-científica positivista en la que se pone énfasis en la observación del comportamiento (acá cumple un papel importante el conductismo como postura científica). Gagné (1975) escribe:

¿De dónde proviene el conocimiento del aprendizaje? Para ser útil, este conocimiento tiene que ser confiable y válido a la vez. Los hechos acerca del aprendizaje son confiables cuando el hecho se puede observar una y otra vez bajo las mismas condiciones; en otras palabras, cuando es seguro. Para ser válido, un artículo de conocimiento tiene que ser aplicable a una gama de situaciones. No tiene que ser hasta tal punto 'especial' que no tenga tolerancia de aplicación a situaciones distintas a aquella en la que se observó por primera vez. El conocimiento con estas características se obtiene por medio de métodos científicos. Se consigue mediante la observación; pero la observación se debe repetir y verificar, conducida bajo condiciones que controlen los límites de su generalidad (pp. 15-16).

Precisamente, las propuestas de instrucción programada y los planteamientos acerca de la modificación del comportamiento en el ámbito pedagógico son el resultado de esta orientación teórico-disciplinaria.

El aprendizaje se presenta acá entonces como un cambio del comportamiento que debe ser observable. Este modelo didáctico se orienta así por una perspectiva conductista en la que el comportamiento observable se encuentra en un punto central:

Un observador externo puede reconocer que ha ocurrido el aprendizaje cuando se percata de la presencia de una transformación en la conducta y también de la persistencia de esta transformación. A partir de dichas observaciones se infiere u nuevo 'esta persistente' que el alumno ha alcanzado (Gagné, 1975, p. 13).

El modelo didáctico basado en una teoría de los objetivos de aprendizaje o didáctica curricular, a pesar de sus pretensiones científicas, resulta ser prescriptivo, pues ofrece indicaciones no negociadas e impuestas para la acción y para la enseñanza en general. Se trata de una didáctica normativa, ya que las indicaciones y orientaciones para la acción se determinan y deciden desde un momento específico y en cabeza de unos sujetos en particular. Además, se parte del presupuesto de que la enseñanza es tecnologizable.

Blankertz (1991) en su libro *Theorien und Modelle der Didaktik*, publicado por primera vez en 1969 y mejorado en 1975, sostiene que los problemas curriculares y "la" Reforma Curricular se vuelven un asunto de despliegue mundial que contó con el apoyo económico de Estados Unidos y de países como Inglaterra y Suecia. Gracias a estos apoyos las investigaciones y publicaciones sobre currículo y reforma curricular lograron mucha visibilidad durante los años setenta del siglo pasado, pero también, y en palabras de Blankertz, permiten constatar "una divergencia en los motivos así como en una amplia tendencia al pluralismo de métodos [y] un impresionante déficit de conciencia-teórica" (Blankertz, 1991, p. 163). En Alemania, en cabeza de Saul Benjamin Robinson, director del Instituto Max Planck hasta su muerte en 1972, se desataron las discusiones sobre la reforma educativa alemana cuyo interés no estaba orientado necesariamente por los asuntos prácticos de la enseñanza, sino, más bien, por cuestiones científicas y económicas: acumulación de capital y desarrollo humano. El progreso técnico era pensado como el resultado de los procesos de aprendizaje, como aumento en los estándares educativos y como mejor formación profesional, en lo cual el discurso del currículo cumplió un papel muy importante.

Ni la pedagogía ni la didáctica alemana pudieron escapar a la presión de estos intereses económicos. En el caso de la didáctica, esta tuvo una fuerte tendencia a convertirse en una tecnología de la enseñanza. La planeación educativa, por su parte, devino en investigación curricular. Lo referido a la formación (*Bildung*) —propio de dicha tradición— fue visto entonces como un obstáculo, por ser no operacionalizable, no medible, no cuantificable, para el pensamiento pedagógico técnico-eficientista de la época que apropiaba con fuerza por ese entonces el discurso curricular anglosajón. Como consecuencia de ello, además, la didáctica, que se había circunscrito en su hacer a la organización escolar de la que ella misma hacía parte, se vio afectada por la entrada de las didácticas

especializadas (didácticas de la ciencias), cuyas temáticas no surgían precisamente de la organización escolar o de la escuela de la que hacía parte, sino de sus propios problemas (o de las ciencias específicas). En esa lógica, el currículo en el mundo alemán no sólo no aparecía como un asunto cultural orgánico de la “propia” tradición, sino que era visto como una imposición ganada gracias a la relevancia adquirida para ese entonces por las disciplinas científicas y por la tecnología (cientifismo).

El ámbito angloamericano

Por su parte, en el ámbito angloamericano, fue gracias a John Dewey —y otros educadores o pedagogos progresistas (activos)— que el concepto de “currículo” fue adquiriendo unos márgenes de comprensión mayores: más allá del plan de estudios se convirtió en el nombre para la organización de todas las actividades y aspectos involucrados —incluso de un modo no explícito o no visible posteriormente conceptualizados como currículo oculto— en la enseñanza de cara, a su vez, a las experiencias de aprendizaje por parte de los alumnos —Currículo prescrito, currículo planeado, currículo puesto en acción, currículo experimentado, currículo nulo, etc., entran a hacer parte del discurso de este campo para referirse a asuntos que tocan la enseñanza en el sentido anteriormente explicado y que comprenden desde lo que acontece en la enseñanza in situ hasta lo que tiene que ver con la organización escolar).

Como parte del desarrollo del campo, las reflexiones sobre el currículo —ahora denominadas estudios sobre el currículo— han abierto sus márgenes de tal modo que su ámbito abarca lo que tradicionalmente se ha denominado como didáctica en el mundo continental europeo. Esto mismo lo había dicho Klafki (1991) hace algún tiempo dentro del contexto alemán, para el que la didáctica y la teoría curricular se preocupan de asuntos no muy distintos. Ambas tienen que ver con las metas de aprendizaje y de enseñanza, con los temas y contenidos para ser enseñados, con las formas organizativas, los métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, con las condiciones, prerrequisitos, factores perturbadores y efectos no esperados de la enseñanza y con las formas en que los resultados de aprendizaje pueden ser controlados, supervisados y evaluados.

Cabe igualmente resaltar, que si bien en el mundo anglosajón durante mucho tiempo el currículo estuvo restringido al ámbito escolar, es decir,

a lo que se conoce como pedagogía escolar institucionalizada dentro del campo de la pedagogía en general, hoy en día se ha vuelto en un lente para mirar también otros ámbitos extraescolares: por ejemplo, estudios sobre currículo y ciudad.

Por su parte, en el mundo europeo, a pesar de la influencia de los Estados Unidos en cuestiones educativas, la didáctica sigue teniendo una posición hegemónica con respecto al currículo. La didáctica no se reduce al currículo —o a los estudios curriculares—. Lo mismo sucede con respecto a la psicología educativa.

Didáctica vs. psicología educativa o educacional

Recordemos que con la expresión psicología educativa se alude a los trabajos que se mueven en la intersección de las disciplinas de la psicología y la pedagogía —o educación, a la manera en que frecuentemente se hace referencia en el mundo anglosajón—. La psicología educacional o educativa se preocupa fundamentalmente por los problemas del desarrollo, la inteligencia, la motivación y, sobre todo, del aprendizaje de cara a sus consecuencias para con la enseñanza.

Vale recordar que las teorías del aprendizaje tienen como pretensión general la de describir y explicar cómo funciona el proceso de aprender —cómo se lleva a cabo el aprendizaje—. Hay que subrayar que la fundamentación de la enseñanza teniendo en consideración el modo y forma en que el alumno aprende o en cómo despliega su capacidad de aprendizaje tiene una larga tradición que va desde, por ejemplo, Vives, Comenio, Pestalozzi (Proceso intuitivo-generalizador), Herbart (Pasos formales / analítico-rationales), en el contexto pedagógico, hasta la actualidad, pasando por las teorías propiamente del aprendizaje desde finales del siglo XIX y desarrolladas principalmente en el contexto anglosajón.

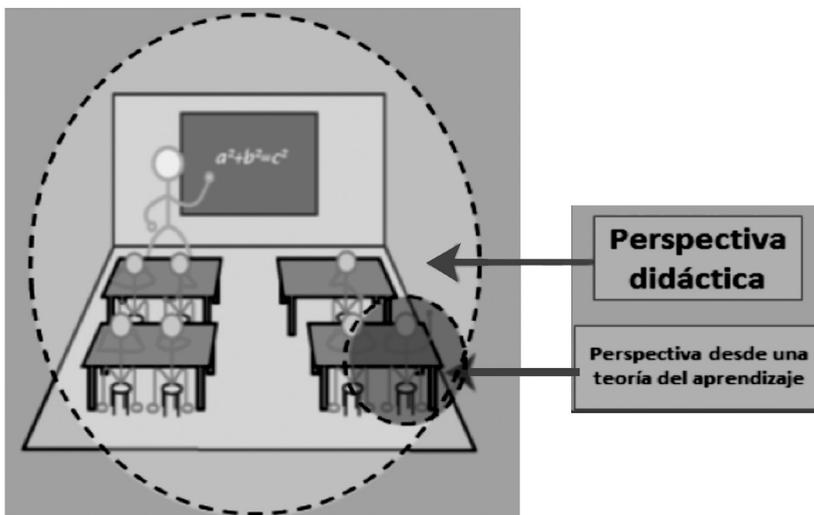
Cabe decir acá que los conocimientos de las teorías del aprendizaje aportan, pero no son el todo ni de la investigación ni de la planeación didáctica. Una visión de la enseñanza centrada en una teoría del aprendizaje (de una psicología educativa —mundo anglosajón—, psicopedagogía —mundo francófono—), cual sea ésta, es miope y reduccionista desde un punto de vista pedagógico y didáctico.

Dentro de nuestro esquema basado en preguntas con respecto a la enseñanza, con los planteamientos de una psicología educativa o educacional se trata más bien de los cuestionamientos acerca de a quién se le enseña, muchas veces sin introducir consideraciones históricas y sociales o sin atender al contexto específico (institución, escuela) en el que se aprende. Así, a menudo dentro de la psicología educativa el aprendizaje tiende a tratarse fuertemente como algo independiente del contexto o a considerarse como el asunto exclusivo que tendría que resolverse para resolver el resto de problemas de la enseñanza.

Cabe agregar que las teorías del aprendizaje no tienen relevancia práctica inmediata para la acción, no son per se ni pedagógicas ni didácticas, a pesar de que sí ofrezcan fundamentos importantes para la reflexión y toma de decisiones pedagógicas y didácticas. El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, tal y como se han desarrollado en el mundo anglosajón, dentro de las perspectivas más conocidas, dan pues diferentes visiones sobre el aprendizaje y se han constituido en un referente clave para la reflexión pedagógica y didáctica desde comienzos del siglo pasado. Miremos el siguiente cuadro para tratar de especificar la mirada didáctica de la mirada de una psicología educativa (teorías del aprendizaje):

Figura 4

La perspectiva de la didáctica y de la psicología educativa (teoría del aprendizaje)



Así pues y siguiendo a Hopman y Riquarts (1995, p. 26 y ss), en Alemania la psicología educativa —a veces psicología escolar— se ha planteado como una disciplina sin una estrecha relación con la didáctica, cuyas influencias han venido sobre todo de Estados Unidos. En este último país la psicología educativa se ha desarrollado al margen de una tradición pedagógica y didáctica, y ha tenido un fuerte influjo de la psicología empírico-experimental. Por su parte, dentro de la didáctica continental europea los problemas del aprendizaje, si bien importantes, muchas veces en algunas propuestas y modelos didácticos no aparecen como la única preocupación explícita y fundamental. Las didácticas críticas y las crítico-comunicativas son un ejemplo de ello. Acá la apuesta es por mejorar las condiciones de socialización (participación, cooperación, diálogo, crítica, autonomía) de los alumnos, por lo que el énfasis no está puesto en el sujeto aprendiz y epistémico.

Asimismo, dentro del ámbito alemán las propuestas de diseño del plan curricular por parte del Estado no son vistas como algo que explícita e indefectiblemente tiene que orientar el trabajo de los enseñantes —como en el caso nuestro—. A los enseñantes se les garantiza su autonomía profesional, la cual se gana, en gran parte, a partir de su autonomía didáctica —de sus conocimientos teórico-prácticos sobre la enseñanza (didáctica)—. Gracias entonces a los conocimientos didácticos por parte del enseñante, el currículo (plan de estudio, lineamientos educativos) cobre vida, es decir, es resignificado, contextualizado y puesto en acción de cara a la formación (Bildung) de los alumnos.

La didáctica en su forma más práctico-aplicada tiene que ver entonces con las formas de razonamiento y toma de decisiones adecuadas sobre los modos de enseñar por parte de un docente profesional y autónomo que es capaz de llevar a cabo sus propias propuestas, orientaciones, métodos, etc., de enseñanza. La didáctica más que poner a los docentes de cara a un asunto organizacional, los pone ante un asunto sobre el cual reflexionar (a quién, qué, cómo, con quiénes, con qué, dónde, cuándo y para qué enseñar). La centralidad de la didáctica en el quehacer docente hace que los docentes deban asumir un rol de enseñantes reflexivos y de teóricos de la enseñanza de manera que puedan llevar a cabo su quehacer (profesión responsable).

La didáctica y el mundo francófono: ¿pedagogía, didáctica general vs. didácticas de?

Como venimos diciendo, en el ámbito alemán y escandinavo la pedagogía o ciencia de la educación no sólo se considera como una disciplina que hace parte de las ciencias sociales y humanas, sino que la didáctica se tiene como una de las subdisciplinas de la pedagogía que trata de un modo teórico-práctico el problema de la enseñanza —no simplemente del enseñar del maestro— en tanto situación compleja (maestro, alumno, método, medios, contenidos, fines, condiciones, tiempos, espacios, etc.). La didáctica es, pues, un campo de reflexión, investigación, organización, intervención e implementación práctica referido a asuntos que tienen que ver con la enseñanza.

Algo similar sucede en la tradición francófona: la didáctica —la didáctica de las ciencias— se concibe como una disciplina, pero en un marco de discusión distinto en el que las preocupaciones por lo educativo —bajo el modo de ciencias de la educación— han sido organizadas sobre la base de una concepción que va más allá de las disciplinas, que es, por tanto, plurirreferencial y que viene marcada por la influencia de la psicología experimental y la sociología de corte durkheimniano con la que se ha dado una diferenciación entre ciencias de la educación, pedagogía y, ahora, didáctica. La didáctica es el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares. Es en este marco que se han desarrollado desde comienzos de los años setenta del siglo pasado las didácticas de las matemáticas, del francés, del inglés, de la química, de las ciencias, etc. Se da así una delimitación de la didáctica —de las ciencias— de la pedagogía.

El triángulo didáctico y las didácticas de las disciplinas

Desde 1975, en el marco de las discusiones sobre las didácticas de las ciencias, se empieza a plantear que estas últimas se concentran en el dominio de la enseñanza y que por ello hay que distinguirlas de la pedagogía que se ocupa de los aspectos relacionales —relación pedagógica entre enseñante y aprendiz— más amplios de la enseñanza y en donde las preocupaciones no son propiamente sobre los contenidos por enseñar ni por la manera de enseñarlos. Esto lo representa muy bien la idea de triángulo didáctico:

Figura 5

El triángulo didáctico



La estructura del triángulo didáctico está constituida por tres polos: el enseñante/maestro, el aprendiz/alumno y el saber/contenido formativo. La didáctica se interesa por la interacción entre esos tres polos que se manifiestan en la situación de enseñanza: "La naturaleza específica de los saberes en juego, las relaciones que se entretienen entre el docente y los estudiantes, la evolución de esas relaciones durante el transcurso de la enseñanza, he aquí los elementos esenciales que estudia la didáctica". El esquema permite analizar diferentes modos de enseñanza, según las características en las que se establezcan las relaciones de los componentes.

Los tres lados representan eso que Jean Houssaye denomina un "proceso", así solo sea la relación entre dos de los tres polos:

- Del lado docente-alumno se encuentra la educación y la formación. El proceso de "formar" es aquel de la pedagogía y de una economía de la educación. Se trata del tacto pedagógico y de la relación personal.

- Del lado del alumno-saber se encuentra el aprendizaje, los procesos para “aprender”, el proceso aprendizaje.
- Del lado de la relación saber-docente se encuentra la enseñanza, el trabajo didáctico de gestión de la información y de trasposición didáctica.

Es precisamente en este último lado que se ubican las didácticas de las ciencias, en donde se trabaja con los saberes disciplinares o específicos con miras a su transformación y trasposición didáctica. Con ello se entra en lo que en el contexto francés se denomina trasposición didáctica y en el contexto alemán se denomina reducción didáctica (como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo).

Más allá de lo propuesto en el contexto francófono para pensar de una manera supuestamente innovadora la situación de enseñanza a partir de lo que se ha denominado el modelo del triángulo didáctico o pedagógico (Houssaye, 1988) —que a propósito ya había sido denominado de tal forma por Huber en 1957 y, al mismo tiempo, cuestionado por Klingberg⁵ a comienzos de los setenta del siglo pasado— lo que se evidencia es que quedan en deuda una serie de aspectos que debería considerar la reflexión didáctica y que se presentaron anteriormente en forma de preguntas.

El surgimiento de las didácticas de las disciplinas

Siguiendo a Sarremejane (2001) se puede hablar de varios momentos que caracterizan el proceso de consolidación de la didáctica, sobre

5 “La didáctica burguesa desarrolló la teoría del llamado triángulo didáctico [...] Con el ‘triángulo didáctico’ se pueden representar esquemáticamente algunas partes y relaciones esenciales del acontecer didáctico, así por ejemplo, la relación alumno-materia [...] No obstante el ‘triángulo didáctico’ no es el modelo apropiado para el análisis del proceso de enseñanza en la escuela socialista. Para ello existen dos motivos principales: 1. El ‘triángulo didáctico’ omite otros componentes esenciales del proceso de enseñanza (sobre todo el objetivo y las condiciones de la enseñanza). 2. El ‘triángulo didáctico’, visto como un todo, abarca la enseñanza como una forma estática. La parte procesal característica de la enseñanza (y con ello el momento de movimiento y desarrollo) no puede ser recogida en este esquema” (Klingberg, 1985, pp. 132-133).

todo, como didáctica de las disciplinas en el contexto francófono. Un momento ambivalente con respecto a lo didáctico entre 1893 y 1935, un momento de emergencia de la didáctica de las disciplinas entre 1945 y 1970 y el momento de aparición propiamente dicho de la didáctica de las disciplinas desde 1970. A partir de entonces la didáctica —de las disciplinas— se consolida como el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas —áreas— escolares. Es así como se han desarrollado desde comienzos de los años 70^o las didácticas de las matemáticas, del francés, del inglés, de la química, de las ciencias, etc.

En sus comienzos, fueron los especialistas de las disciplinas los que se encargaron de iniciar las investigaciones en didáctica (por ejemplo, G. Brousseau, G. Glaeser y Y. Chevallard en matemáticas; Goéry Delacote, J.L. Malgrange y L. Viennot en ciencias experimentales). En el marco de las ciencias de la educación estos acercamientos y desarrollos se hicieron mucho más tarde y fueron favorecidos por la estructura del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) que tiene un departamento de didáctica de las disciplinas, y por la creación de los Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Fue así como los físicos, biólogos, químicos pudieron volverse enseñantes-investigadores en ciencias de la educación al orientar los trabajos de didáctica de su disciplina.

Desde sus primeros momentos, la didáctica se ha definido como la disciplina que estudia aquello que, en las actividades de enseñanza y aprendizaje, es específico de los contenidos. Desde sus primeros inicios, se establece entonces una suerte de división de trabajo: la de los investigadores en ciencias de la educación y los pedagogos referida al estudio general de las prácticas y de las relaciones pedagógicas, y la de los didactas referida al estudio específico de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina X o Z y desde el punto de vista del contenido A o B. De allí que no quepa espacio para "la" didáctica, pues siempre se trata de las didácticas "de" las disciplinas. En el contexto francófono la didáctica se diferencia de la pedagogía por el papel central que juegan los contenidos escolares y por su dimensión epistemológica (por la naturaleza de los conocimientos para ser enseñados).

6 Caillot (2007) habla de su surgimiento a mediados de los años 60 después de que la escolarización obligatoria se hizo extensiva a los jóvenes de 16 años (p. 125).

Siguiendo a Caillot (2007, p. 126) tres aspectos hay que subrayar para este momento histórico:

- El surgimiento de las didácticas francesas se da en el marco de reformas curriculares por parte del Ministerio de Educación, reformas mediante las cuales se buscaba actualizar los contenidos escolares de la lengua francesa, de las matemáticas y de las ciencias.
- En el proceso de surgimiento de las didácticas francesas los departamentos de educación (ciencias de la educación, pedagogía) no tuvieron injerencia. En primer lugar, porque las comisiones designadas por el Ministerio de Educación fueron encabezadas por académicos de las áreas específicas (matemáticos, físicos, lingüistas) y, en segundo lugar, porque para ese entonces los pedagogos y educadores habían asumido una postura crítico-ideológica frente a la escuela.
- En la medida en que las Universidades involucradas en las propuestas de reforma curricular pusieron a su disposición los departamentos de física, matemáticas y lingüística para tales propósitos renovadores, las didácticas francesas estuvieron ligadas estrechamente, desde su surgimiento, a la investigación y no a la docencia. La investigación didáctica y no la formación docente fue la actividad fundamental a partir de la cual se desarrollaron las didácticas francesas.

Puntos de partida de las didácticas francófonas:

1. Un cuestionamiento a la psicología piagetiana —a pesar de su auge durante los años 70s— en la medida en que se planteó que el aprendizaje escolar estaba más allá de los referentes teóricos de su psicología genética. El argumento era que la psicología piagetiana era fundamentalmente una psicología del desarrollo en la que se estudiaba el conjunto de procesos intelectuales que se construían “naturalmente” —por maduración—. A diferencia de ello, los fenómenos de aprendizaje de los contenidos —y en contextos— escolares no obedecían estrictamente a tales leyes genéticas. Comienza a plantearse que los objetos de enseñanza provocan otro tipo de adaptaciones a las capacidades cognitivas del aprendiz y suscitan problemas específicos que no son el objeto de estudio de la psicología de la inteligencia. Así, por ejemplo, el efecto de los instrumentos sociales de representación conceptual —recursos didácticos— como los

esquemas, diagramas, lenguajes formalizados, etc., utilizados en la enseñanza no fueron considerados en el trabajo de Piaget, como tampoco lo fue el papel del docente como modelo, motivador, incitador, durante el proceso de producción escolar del conocimiento. En tanto sujeto que detenta el poder y el saber —y que establece una relación con él—, el maestro contribuye con el desarrollo operativo del alumno por la vía de situaciones de intercambio y confrontación.

2. Una delimitación de la didáctica —de las ciencias— de la pedagogía. Desde 1975, en el marco de las discusiones sobre la didáctica de las ciencias, se empieza a plantear que esta última se concentra en el dominio de la enseñanza y que por ello hay que distinguirla de la pedagogía que se ocupa de los aspectos relacionales —relación pedagógica— más amplios de la enseñanza y en donde las preocupaciones no son propiamente sobre los contenidos por enseñar ni por la manera de enseñarlos. La didáctica había de concentrarse entonces en la reflexión sobre lo que se ha de enseñar. De manera que la primacía dada al contenido, a la materia por ser enseñada comienza a dar claridad al sentido de la definición disciplinaria de didáctica de las ciencias. Esta “centración” sobre el qué de la enseñanza llevó, por un lado, a las preguntas por el objeto por enseñar, a su estructura y, por el otro, a las preguntas por cómo se aprende dicho contenido. Con ello se estableció una alianza entre una epistemología —histórica y social— del objeto, de la ciencia en particular y una teoría del conocimiento —psicología del aprendizaje—. De manera que la epistemología asociada a la psicología de los aprendizajes lleva a un trabajo y definición mucho más pertinentes y adecuados con respecto a los contenidos. El propósito de fondo es que la estructura lógica del saber —de la ciencia— se compatible con las disposiciones cognitivas del aprendiz (epistemología escolar, epistemología del maestro, epistemología del aprendiz).

Desde un punto de vista crítico actual, a partir de allí se hace claro en el contexto francófono:

1. La concepción específica de pedagogía, reducida al problema de la relación personal entre alumno y maestro que ha marcado hasta el día de hoy las disputas entre pedagogos (Meirieu) y científicos de la educación y didactas de las ciencias. Pero también de las disputas entre los científicos y los docentes. Desde su emergencia, las didácticas de las disciplinas francófonas han establecido una relación preferencial con

respecto a uno de los elementos que conforman el triángulo didáctico (Houssaye, 1988), a saber: los contenidos.

2. El porqué de la reivindicación de la didáctica de las ciencias como una disciplina autónoma que sólo es deudora de la ciencias —en tanto de allí se origina— y de allí la importancia de la epistemología —histórica y social— de las ciencias.

3. El porqué de la posición hegemónica del alumno como aprendiz y su reducción a un sujeto epistémico. El propósito de fondo es que la estructura lógica del saber —de la ciencia— sea compatible con las disposiciones cognitivas del aprendiz —sujeto epistémico—.

4. El porqué de la importancia del cambio conceptual. Para la didáctica de las ciencias experimentales —desde 1983—, por ejemplo, su objeto consiste en la articulación entre sujeto y objeto, es decir, la relación entre contenido y materia, saber sabio y saber para ser enseñado, y el sujeto-aprendiz. En ello adquiere un papel central el concepto de “campo conceptual”. Así, el aprendizaje de un concepto científico lejos de ser una recepción pasiva es un proceso de construcción. El aprendiz debe ajustar la representación previa que tiene del objeto y, mediante la abstracción, elaborar la nueva estructura conceptual correspondiente. Saber, conocer, es entonces construir, a menudo en contra de una representación errónea, un concepto general asociado y referido a una estructura o campo más amplio de otros conceptos —científicos—. Se rescata acá que si bien la didáctica de las ciencias reivindica el papel de los contenidos científicos, su trabajo didáctico sobre ellos se lleva a cabo sin perder de vista al aprendiz. Ya no es el contenido disciplinario pensado bajo la lógica de un programa, un syllabus, sino de un contenido de enseñanza pensado, tratado, modificado y definido para que sea aprendido en una situación escolar —en una situación didáctica (Brousseau, 1998), en una situación de aprendizaje, dentro del triángulo didáctico—. La didáctica había concentrarse entonces en la reflexión sobre lo que se ha de enseñar. De manera que la primacía dada al contenido, a la materia por ser enseñada comienza a dar claridad al sentido de la definición disciplinaria de didáctica de las ciencias.

Los aportes de las investigaciones en las didácticas disciplinarias o didácticas de las disciplinas (de los saberes específicos) se vuelven importantes para una conceptualización que permita el esclarecimiento de los saberes

disciplinares vistos para comprender el funcionamiento de los alumnos al confrontarse con tales saberes y para una conceptualización del contrato didáctico (Brousseau, 1998 y 2007), de la transposición didáctica (Chevallard, 1997)), del medio y del tiempo didáctico (Brousseau, 2007). Ya no es el contenido disciplinario pensado bajo la lógica de un programa, un syllabus, sino de un contenido de enseñanza pensado, tratado, modificado y definido para que sea aprendido en una situación escolar —en una situación didáctica (Brousseau, 1998), en una situación de aprendizaje, dentro del triángulo didáctico—. Sin embargo, este asunto de la reducción didáctica —transposición didáctica— no es un asunto nuevo dentro del pensamiento pedagógico occidental. La idea de una reducción didáctica como adaptación de los contenidos a las necesidades y posibilidades del educando —del que aprende— ya puede evidenciar en el trabajo de Comenio. Este autor establece unas reglas didácticas para resolución y consideración de los problemas de enseñanza: Pasar de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil. De igual manera Dietrich Hering ya hablaba en 1958 de la “reducción didáctica como la parte básica de la didáctica” y diferenciaba entre una reducción didáctica vertical y una reducción didáctica horizontal.

5. El por qué las apuestas por una didáctica general no son bien vistas, pues, según ese esquema, didáctica sólo se refiere a un qué, a una ciencia en particular, de manera que didáctica general no tiene mucho sentido en esa lógica (compárese con la figura 2).

A manera de síntesis

A manera de síntesis podríamos plantear que:

- En Francia, si bien la didáctica ha pasado a ocuparse del aprendizaje, su concepción se refiere sobre todo a los contenidos didácticos para ser enseñados. Por eso se habla de didáctica de X, Y o Z. La expresión “didáctica” sola no tiene sentido y está marcada por el prejuicio acerca de que se refiere a un “método general” para enseñar todo.
- Para los alemanes la didáctica es una disciplina que se ocupa de la enseñanza que, en tanto situación o fenómeno complejo, no se restringe sólo a los contenidos. La didáctica es entendida, además, como una subdisciplina de la pedagogía o ciencia de la educación.

- En el contexto anglosajón, específicamente norteamericano, la didáctica no es un concepto de amplio uso dentro de la comunidad académica, pues lo que dicho concepto implica viene incluido dentro de las reflexiones sobre el currículo como currículo puesto en acción y experienciado, dentro de la psicología educativa o dentro de la pedagogía entendida a menudo como el enseñar bien. Cuando aparece la expresión didáctica es en contextos moralizantes y prescriptivos.
- Ya se dijo en otra parte que la “didáctica” en un sentido académico estricto no ha existido propiamente en el contexto anglosajón (Hamilton, 1999) y tan sólo surge en el contexto francófono, específicamente bajo la denominación de didácticas de las ciencias en plural, desde finales de los años sesentas (Sarremejane, 2001). Sin embargo, hay que decir también que la tradición teutona no ha dejado de establecer discusiones con otras regiones del mundo y, en la actualidad, se abierto aún más gracias a miradas interdisciplinarias en las que se incluyen posturas constructivistas, teorías de la mente, teorías neosistémicas, teorías de la sociedad, entre otras.
- El análisis de las situaciones didácticas dentro del trabajo en clase ha permitido mostrar y comprender cómo el asunto del aprendizaje se encuentra constreñido por la forma escolar y por la disciplina enseñada. De modo que las investigaciones sobre la enseñanza y las investigaciones didácticas son dos territorios complementarios que hay que articular (tal y como se lo hacen en el CREN — Centre de Recherche en Éducation de Nantes—).
- Hoy en día el trabajo de la didáctica se conjuga con los aportes provenientes de la pedagogía escolar, la metódica y la investigación de la enseñanza —que ha cobrado mucha fuerza durante las dos últimas décadas—. Además, siguiendo a Benner (1998):

Desde que existen escuelas en el sentido moderno también ha habido dudas sobre si la escuela en cuanto institución es, en absoluto, legítimamente pedagógicamente [...] Porque si estuvieran justificadas las dudas respecto a la legitimación pedagógica de la escuela como institución, entonces una pedagogía de la escuela ya no podría ser simplemente una pedagogía de la actividad intraescolar, sino que tendría que someter la escuela, como institución, a una crítica pedagógica y a un posible cambio (p. 175).

Ello quiere decir que, en el planteamiento de Benner, una pregunta por la didáctica remite necesariamente a una teoría de la escuela. Para Benner existe entonces una vinculación sistemática entre didáctica, teoría curricular y teoría escolar. Sólo cuando una pedagogía escolar se redimensiona de este modo y procede mediante una crítica pedagógica a la escuela como institución, no sólo se da cuenta de los límites de dicha institución, sino de los suyos como didáctica, como metódica, como psicología educacional, como didáctica de las ciencias, lo que lleva entonces a la necesidad de justificarse y de desarrollar un pensamiento pedagógico mucho más amplio, crítico y reflexivo.

Teniendo, además, el marco de reflexión anterior, en lo que sigue se podrían dejar algunos puntos para la discusión en nuestro contexto:

- La didáctica muestra una tendencia a desaparecer dentro de casi todos los programas de formación de maestros en Colombia, México y otros países gracias a las reformas educativas centradas en las competencias, al auge de las didácticas de las ciencias y a la fuerte influencia del discurso curricular anglosajón.
- En Colombia desde hace algunas décadas la didáctica ha sido desplazada del ámbito teórico-académico y político-estatal, pues los temas de discusión sobre la enseñanza (enseñar/aprender) se conciben como: "enseñabilidad", "aprendibilidad", "enseñanza de las ciencias" o "educación en ciencias".
- Vivimos en una época en la que el discurso hegemónico es otro, referido a cuestiones como currículo, competencia, aprendizaje, gestión del conocimiento, transposición didáctica del saber sabio (ciencia), etc.
- Las preocupaciones por la educación en general y por la enseñanza escolar en particular en ese marco discursivo hegemónico han llevado a que las orientaciones teórico-investigativas se tengan que centrar, cada vez más, en un sujeto epistémico del aprendizaje (Constructivismos y Cognitivismos): evaluación de indicadores de aprendizaje por parte del Estado y, en consecuencia, investigaciones que traten asuntos relacionados con los indicadores de aprendizaje y con cuestiones referidas a los saberes específicos. A ello se le suma el nuevo papel de las nuevas tecnologías de la comunicación e infor-

mación en el contexto educativo que, en muchos casos, no ha hecho más que contribuir con la instrumentalización de la enseñanza.

- En términos académicos, queda cada vez más evidente no sólo el desconocimiento sino la negación de la historia de la didáctica en la formación de investigadores y profesionales. Ligado a ello, está también el desconocimiento y negación de la existencia histórica de formas de enseñanza y aprendizaje que bajo el auge ciego de la supuesta innovación pasan desapercibidas. Surgen propuestas didácticas, modelos didácticos y métodos de enseñanza que no tienen nada de nuevo (permanente "situación adámica" que supone el comenzar siempre desde cero sin reconocer una tradición ya existente).
- La reducción de la pedagogía y la didáctica a cuestiones instrumentales y metodológicas (prácticas) sin incidencia en la producción de saber sobre la enseñanza (teoría). La mayoría de las veces el quehacer docente, el enseñar, no es entendido como interacción sino como instrucción eficiente.
- La investigación didáctica —investigación sobre la enseñanza— parece renunciar a reflexiones de fundamentación y crítica y se dedica a establecer parámetros de implementación de modelos educativos. Las discusiones se centran en didácticas específicas de los saberes y ciencias que hacen parte de los currículos. Con ello se renuncia a reflexiones amplias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y todo queda centrado en métodos y tecnologías aplicables al "acto educativo". No hay espacio por ello para una didáctica general (erróneamente confundida con un método general de enseñanza) y se niega su existencia como campo de investigación y producción de saber sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- En contextos de habla española se suelen confundir y mezclar de un modo curioso los conceptos de didáctica, pedagogía y currículo.

Referencias

Astolfi, J-P y Develay, M.l (2002). *La didactique des sciences*. Paris: PUF.

- Astolfi, J-P, Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. Y Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles: De Boeck
- Blankertz, H. (1991). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Blankertz, H. (1981) Didáctica. En: Speck, J. y Wehle, G. y otros (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Editorial Herder.
- Bloom, B.S. et. al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caillot, M. (2007). The Building of a New Academic Field: the case of French didactiques. En: *European Educational Research Journal*, vol. 6, no. 2, pp. 125 130.
- Camilloni, A. (1998). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En: Camilloni, A. et. al. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. En: *European Educational Research Journal*, vol. 6, no. 2, pp. 131 134.
- Comenio, J. A. (2003). Didáctica analítica (Methodi linguarum novissimae fundamentum, ars didáctica. En: *Separata Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, pp. 13-87.
- Develay, M. (Dir.) (1995). *Savoir scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. En: *Revue Française de Pédagogie*, no. 120, pp. 59-66.

- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris: ESF Éditeur.
- Flechsig, K-H. (1979). Sobre modelos didácticos y su catalogación. En: *Educación* (Tübingen), vol. 19, pp. 7-23.
- Flechsig, K-H. (1983). *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Theoretische und methodologische Grundlagen. (Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 7.)*. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien.
- Flechsig, K-H. (1985). El Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga (CMDG) - Informe. En: *Educación*, vol. 32, pp. 113-118.
- Flechsig, K-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland-Verlag für lebendiges Lernen.
- Gagné, R, M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana S.A.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1975). *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México: Editorial Trillas.
- Gudjons, H. y Winkel, R. (eds.) (2002). *Didaktischen Theorien*. Bergmann: Helbig.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why not didactics in England?). En: *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 7, no. 1, pp. 135-152.
- Hopman, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. En: *European Educational Research Journal*, vol. 6, no. 2, pp. 109-124.
- Hopmann, S. y Riquarts, K. (1995). "Didaktik and/or curriculum: Basic problems of comparative Didaktik". En: HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (Eds.) (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 9-40.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Jank, W. y Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle. Grundlegung und Kritik*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Klafki, W. (1957). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

- Klafki, W. (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. En: Roth, H. y Blumenthal, A. (eds.). *Didaktische Analyse, Reihe: Auswahl Reihe A, Bd. 1*. Hannover: Schroedel, pp. 5-34.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. En: *Revista Educación y Pedagogía*, no. 5, vol. 2, pp. 85-108.
- Klafki, W. (1995). "On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical-constructive Didaktik". En: Hopmann, S. y Riquarts, K. (Eds.) (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, pp. 187-200.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klingberg, L. (1990). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Möller, Ch. (1995). Die curriculare Didaktik. En: Gudjons, H., Teske, R. y Winkel, R. (eds.) (1995). *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig, pp. 63-77.
- Peterssen, W. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Oldenbourg Schulverlag
- Peterssen, W. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg Schulverlag.
- Runge Peña, A. K. (s.f.). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. (Mimeo).
- Runge Peña, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. K. (2010). "La ciencia de la educación como profesión en Alemania" En: Saenz, J. (ed.). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional, Universidad de Antioquia.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Garcés Gómez, J. F. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científ-

fico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, N° 88. (Septiembre), pp.

Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris: L'Harmattan