

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA
ÁREA DE DIDÁCTICA**

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

DIDÁCTICA I

Profesora Adjunta: María del Carmen Castells.

Auxiliar Docente: María Virginia Luna.

2010

a) Inserción de la asignatura en el Plan de Estudios.

Didáctica I se ubica, según el Plan de Estudios vigente para las Carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNER, en el segundo año del Ciclo de Formación Fundamental.

Desde 1990, forma parte de la articulación propuesta por el Área de Didáctica de esta Facultad de Ciencias de la Educación. En dicho espacio, nuestra materia inicia un proceso de problematización del campo disciplinar ordenado por las categorías: *sujetos, conocimiento, método* que atraviesan toda el Área y se especifican desde los distintos enfoques que asumen las Didácticas consecutivas. En esta dirección, Didáctica I plantea un marco que liga los temas centrales que serán profundizados en las asignaturas subsiguientes: Teoría y procesos Curriculares (Didáctica II); Investigación (Didáctica III) y Didáctica de las Ciencias Sociales y Práctica de Enseñanza (Didáctica IV).

En el Ciclo de Formación Fundamental -cuya prioridad está puesta en brindar a los alumnos un panorama vasto de las problemáticas que abordan las Ciencias Sociales y la Filosofía -, Didáctica I introduce una *novedad* a la par que comienza a constituir, junto a otras materias de cursado contemporáneo, un ámbito de *convergencia, de reflexión epistemológica* de la conformación del campo de las Ciencias de la Educación y de *construcción de prácticas de enseñanza*. Didáctica I introduce en la Carrera la especificidad de la problemática de la enseñanza y con ella, la problemática de la construcción de sus discursos y de sus prácticas.

Tradicionalmente, la Didáctica como saber acerca de una práctica, conformó en nuestras sociedades capitalistas, modos de producción de subjetividades y de producción, de recontextualización y de transmisión de conocimientos sociales, imprimiendo espacialidades y temporalidades singulares. Esta especificidad que se recorta articuladamente en el campo pedagógico-educativo con las categorías de escuela y de escolarización (dispositivo escolar), de sujetos didácticos, de conocimiento, de método, atribuye un ritmo y una sistematicidad a la enseñanza que impone límites y pero también supone posibilidades.

Ubicamos el objeto de la Didáctica y los recorridos para su construcción teórico-prácticos en las tramas epistémicas, históricas, políticas y socioculturales en las que se fue configurando. El hecho de concebir la Didáctica como campo (Bourdieu, 1993) habilita, desde luego, una ruptura con las dicotomías establecidas –por las tradiciones heredadas- entre sus condiciones objetivas y la constitución de sujetos, al mismo tiempo que autoriza el reconocimiento de sus fronteras históricamente instituidas a partir de las cuales el campo didáctico ha generado y genera determinados vínculos en su interior y con su exterior. Desde allí se hace factible indagar sus estrechamientos, pero también sus fisuras, aquellas que dan lugar a la interlocución con voces que permiten nuevas lecturas, nuevos significados y admiten el riesgo de prácticas inéditas.

El modo en que abordamos la historicidad de la constitución del campo de la Didáctica y en él la producción teórica y práctica de los objeto/s, nos indican continuidades y rupturas. Esta perspectiva advierte la coexistencia de enfoques heterogéneos y de posiciones diversas respecto de una concepción unívoca de la enseñanza; advierte la coexistencia de categorías y de significados que hablan también de discontinuidades epistémicas, teóricas y metodológicas. Se convoca así a la reflexión epistemológica que lleva a comprender los distintos horizontes de visibilidad de una práctica.

Sin embargo, la reflexión que formulamos excede este movimiento e intenta extenderse a la comprensión de nosotros mismos en tanto sujetos del campo, constituidos por sus lenguajes y prácticas: el saber aquí se convierte en un progresivo camino hacia el “saber-se” (Britos, 2005) a fin de reconocernos partícipes de esa historicidad que esbozáramos.

El abordaje epistémico que se realiza en la enseñanza de la materia, tiene el propósito de proveer herramientas para elaboraciones iniciales de propuestas enseñanza situadas. Así se promueven lecturas abiertas y complejas que viabilizan la argumentación crítica de las decisiones tomadas y la *búsqueda* de una coherencia en las mismas tensiones y desafíos que conlleva toda producción de una propuesta. De esta manera, la instancia de reflexión epistemológica también delinea una relación de conocimiento donde tiene lugar la pregunta y lo inédito en la construcción de las prácticas de enseñanza.

La inserción de esta asignatura en el Plan de Estudios se abre desde aquí a la fecundidad del diálogo con los otros espacios disciplinares de la Filosofía, de las Ciencias Sociales y dentro de ellas de la Pedagogía. Explorar horizontes de visibilidad compartidos, resignificar, interpelar, debatir, admitir puntos de cruce y de transformaciones mutuas, reavivar lo olvidado por las marcas tradicionales del campo, serán entonces las búsquedas que nos reenvían a la interlocución con las materias de la Carrera, cuyas centralidades discursivas están puestas tanto en el pasado como en el presente.

b) Programa de la asignatura

- Perspectiva de trabajo

Los aportes contemporáneos de las Ciencias Sociales nos sitúan - en las sociedades del presente - frente a las transformaciones de las lógicas modernas del pensar y del actuar, remitiéndonos a las crisis de las categorías espacio-temporales, del sujeto, del lenguaje, de la política, de las organizaciones sociales y de los estados-nación, de los modos de producción en general y del trabajo en particular, de la tecnología, entre otras. Por otra parte, análisis efectuados acerca de la condición docente por la Antropología, la Sociología y la Política de la Educación, la Didáctica y la Pedagogía, abren a la reflexión acerca de la anacronía de las prácticas de enseñanza y remiten hacia la problemática de la autonomía intelectual de la formación docente, cuestiones ellas que nos colocan ante un desafío. Didáctica I asume ese desafío que convoca a pensar y a crear nuevos modos de concebir y de proponer la enseñanza.

En esta dirección, el encuadre de la asignatura se plantea desde lo epistémico, porque se entiende que es el que habilitará la construcción creativa de prácticas didácticas para este tiempo. Desde allí, se proponen profundos replanteos respecto de los modos canónicos de significar la enseñanza misma, la teoría y la práctica, el método, la posición de los sujetos en el campo y, con ello, las prácticas de estudio, de lectura y de escritura en el desarrollo de la materia.

De esta manera, a la *enseñanza* se le atribuye una acepción en tanto *práctica* y en tanto *concepto didáctico* social e históricamente construidos. Como *práctica*, nuestros análisis exceden comprenderla sólo reducida a la escuela, lo

que requiere su inscripción en dimensiones culturales - antropológicas y políticas. También la remitimos a la noción de formación y con ella, a otras experiencias de y con el conocimiento que van más allá de las legitimadas por la transmisión escolar.

Por su parte, como *concepto*, la noción *enseñanza* no es entendida como un objeto simple que preexiste a los procesos epistémico-metódicos, ni a los discursos y prácticas históricas de su constitución y despliegue. Como ya dijéramos, indagar su historicidad constitutiva es una de las perspectivas epistemológicas que nos adentra en el movimiento de especificación y diversificación en los distintos autores y en las distintas corrientes didácticas.

La Didáctica tiene hoy la responsabilidad de pensar y construir la enseñanza en y para este presente histórico. Este compromiso deviene imperativo que impulsa a generar en la enseñanza, marcos de lectura y de recepción que abran contemporáneamente la comprensión del pasado y de lo actual de las problemáticas didácticas. Por ello, entre otras cuestiones, consideramos de relevancia introducir significados de la práctica y de la teoría de la enseñanza que eviten el traslado acrítico de lo hecho y lo pensado para otro tiempo y para otros espacios.

En este sentido, si bien exploramos las múltiples conceptualizaciones de la noción de práctica en la tradición didáctica y en sus diversas teorizaciones, nos parece potente pensarla hoy en el sentido arendtiano de acción (Arendt, 1993) que a pesar de trazarse intencionalidades, no es del todo nítida a la reflexión consciente. Las prácticas albergan historias, principios de operación que, encarnados, sostienen sus propias lógicas de justificación en los contextos donde se sitúan (Bourdieu, 1991). Pero también, y ya desde la dirección delineada por la autora alemana, dejamos espacio para entender la acción en su carácter irreversible. Así nos resistimos a abordarla tan sólo como repetición mecánica que niega su contingencia y lo imprevisible. Por lo mismo, para interpretar las prácticas - de los otros y ¿las de nosotros? - y aunque sustentamos que las teorías establecen rupturas enriquecedoras para su comprensión, se torna insuficiente “usarlas”, según ciertas tradiciones del campo, de modo explicativo.

Bajo estas acepciones se formulan demandas metodológicas que ubican a la teoría en su potencialidad cognoscitiva de reconocer/se, de preguntar/se, de analizar los propios procesos constructivos en su temporalidad y sus límites, de descubrir tareas pendientes del campo didáctico actual. De hecho, intentamos provocar en nuestras prácticas de enseñanza el inicio de lo que llamamos procesos de teorización, entendidos éstos como variados movimientos de otra práctica, la teórica, que para ser necesita de cierta distancia y de determinadas condiciones que quiebran con la inmediatez y las urgencias de la empiria. Y leer y escribir las prácticas de enseñar y aprender, las propias y las ajenas, hacer públicas esas producciones, tiene en Didáctica I la pretensión de propiciar esa distancia reflexiva que le cabe al registro de lo teórico.

Como se verá en esta propuesta académica, junto a la apertura de las problemáticas contemporáneas de la Didáctica y sus diversos tratamientos realizados por autores actuales, mantenemos la centralidad de autores que denominamos clásicos en el campo didáctico-pedagógico. Desde esta centralidad de los clásicos, en la enseñanza materia se abre la analítica de los ejes que la vertebran, reconociendo una diversidad y jerarquización de conceptos y de significados en cada una de las obras.

La referencia a los auctores (Bourdieu, 1993), a sus fuentes originales y a sus lecturas directas, nos aproximan a la potencialidad creativa de sus propuestas que han dejado marcas en el campo disciplinar y han abierto sendas y problemas para continuar pensándolo. Su actitud cognoscitiva los coloca en el reto de reformular y elaborar *marcos epistemológicos* que hagan factibles otras configuraciones del campo didáctico y de la enseñanza. Estas producciones brindan como aporte fundamental *modos de construir epistemológica y metodológicamente la enseñanza*. Lo original no sólo alberga en el *corpus* de su teoría, sino también en las lógicas y en el método con los que las elaboraron.

c) Metodologías, prácticas y contenidos.

Sugerimos una sincronía para el tratamiento temático que tendrá como propósitos intensificar la profundización en los ejes categoriales de esta disciplina, al mismo tiempo hacer efectiva la comprensión de la historicidad pasada y

presente de las producciones, de sus respuestas y de las tareas pendientes de la Didáctica.

En el desarrollo de las clases se plantean instancias que contienen momentos de exposición, de lectura, de puesta en común, de problematización y debate, de análisis y elaboración de producciones escritas en algunos casos y de propuestas argumentadas, en otros. Se propicia el trabajo en equipo, las exposiciones de los escritos frente a los compañeros, su puesta en consideración del grupo total, así como las producciones individuales, instancias éstas que no implican un orden cronológico, ni son excluyentes entre sí. Además queremos poner de manifiesto que las formas de concreción de la enseñanza son decididas, entre los miembros del equipo docente, en cada tiempo y situación de acuerdo con los juegos de relaciones que se establezcan entre los alumnos, el contenido y los docentes.

La apertura de la materia, se concreta con una *entrevista* a los alumnos. Tiene el propósito de recuperar sus experiencias y representaciones en torno a su aprendizaje escolar, a la enseñanza y a la Didáctica, puesto que entendemos que sólo desde allí es posible comenzar el tránsito hacia el propio reconocimiento como sujetos en la historicidad del campo. El trabajo con los decires de los estudiantes permite ir, desde el inicio, abriendo cuestiones que introducen tanto a problemáticas actuales como a tradiciones de la disciplina. Estas entrevistas se trabajan a lo largo del año, pues se consideran un documento para la reflexión permanente: sus re-lecturas advierten articulaciones entre discursos y prácticas, sus sedimentaciones en el campo didáctico, sus incidencias en la constitución nuestras subjetividades, las rupturas epistemológicas y teóricas que construyen nuevos puntos de vista para analizar las posiciones de los sujetos didácticos.

De diversos modos, se introducen y también se recuperan de materias del primer año lecturas de autores contemporáneos que abordan desde las tramas políticas, económicas, culturales y sociales de hoy, la cuestión escolar, docente, de los alumnos, de la enseñanza. Se abren así problemáticas que nos reenvían al tratamiento de los ejes de nuestra disciplina. Progresivamente se van integrando textos que tocan temáticas puntuales en el marco de la educación en general y de la Didáctica en particular que aproximan tanto al problema de configuración del

campo, como de los sujetos, el conocimiento, el método, el dispositivo escolar. En este momento ya se comienza con la *producción escrita, individual y grupal*, que apela a la exposición del pensamiento de los autores estudiados, como a reflexiones y narrativas de los alumnos. Estas prácticas se llevan a cabo en forma paralela con lecturas y análisis de experiencias de docentes en ejercicio, de documentos emanados del campo de la recontextualización del discurso pedagógico y con escuchas de las propias experiencias escolares de los estudiantes.

La elaboración de un *trabajo de campo* se articula a lo largo de toda la asignatura y tiene como finalidad *la elaboración de un proyecto de enseñanza*. (Ver anexo: "Lineamientos para la elaboración de una propuesta de enseñanza"). La realización de este trabajo exige una vuelta y ampliación de lecturas resignificadas, ahora, por la necesidad de interpretar y proponer en una situación concreta de enseñanza. Se lleva adelante en una tarea grupal acompañada por los docentes de la cátedra a cargo de comisiones de alumnos que se reúnen una vez por semana, hasta la finalización de la producción. La misma se va exponiendo en las comisiones y luego ante la totalidad de la clase.

También desde el comienzo tiene lugar el acercamiento a autores clásicos, en un giro que retoma las categorías centrales ya planteadas y profundiza en las propuestas de éstos, las racionalidades que inscribieron en el campo y habilitan la construcción del conocimiento didáctico.

Con las dificultades que supone plasmar en una doble dimensión lo que se planteará en un juego dinámico, se esbozan a continuación los trazos de la propuesta cuyos ejes transversales son: *configuración del campo didáctico, racionalidades y lógicas para la construcción de la teoría y la práctica de la enseñanza, fronteras y relaciones de la Didáctica con otros campos de saberes, sujetos, método, conocimiento, escuela*.

Escenario actual de las prácticas didácticas.

Políticas educativas y culturales contemporáneas y condiciones de las prácticas didácticas en la Argentina. La cultura escolar y los sujetos didácticos: desafíos de la enseñanza hoy. Panorama general de la conformación presente del campo didáctico: relaciones y tensiones entre los campos de producción, de

recontextualización y de la transmisión del discurso didáctico. El lugar de los sujetos y de las prácticas: apertura de problemas y de preguntas.

Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica.

Comenio: el inicio del discurso didáctico y la racionalidad técnica. Construcción teórica de la Didáctica y de su/s objeto/s. Significado de la práctica de enseñanza. Apertura de problemas en el campo: homogenización, universalidad del método y de la Didáctica, constitución del dispositivo escolar: tiempos y espacios en la sintaxis del conocimiento a enseñar, transparencia del lenguaje.

Dewey: rupturas con las tradiciones heredadas en el campo pedagógico-didáctico y la racionalidad pragmática. La centralidad de la experiencia en la construcción de la práctica y de la teoría de la enseñanza. Planteos en el campo didáctico: diversidad, escuela y democracia, significatividad social de los aprendizajes y de la enseñanza, construcción y negociación social de los significados, nuevas relaciones entre contenido y método.

Bloom: reducción de la Didáctica a la conducción de los aprendizajes y la racionalidad instrumental. Centralidad de la planificación de los aprendizajes y del discurso de la medición de los productos de la enseñanza. Los problemas en el campo: homogeneización, previsión y control; análisis de tareas y las sintaxis de las conductas y del contenido de enseñanza; los significados de enseñar y de evaluar.

Freire: la presencia de la situacionalidad histórica y geográfica en la construcción del discurso pedagógico-didáctico y la racionalidad hermenéutico-crítica. Nuevos problemas en el campo: la singularización de la construcción metódica y de los contenidos de enseñanza. Conocimiento, praxis y reflexividad en las prácticas pedagógicas. La enseñanza como acto cognoscitivo y como pregunta.

Debates didácticos contemporáneos.

Nuevas relaciones en el interior del campo didáctico: el lugar del docente y de la enseñanza en la conformación del campo disciplinar. Autonomía intelectual del docente.

Otros significados para la teoría y la práctica de la enseñanza.

El problema del conocimiento en la escuela: la transposición didáctica como instancia de vigilancia epistemológica de la construcción de los saberes escolarizados. Otras propuestas para pensar el conocimiento en la escuela: perspectivas de la complejidad, aportes de la hermenéutica, de la teoría crítica y del giro lingüístico.

El problema del método en la didáctica: el concepto de “construcción metodológica”. Experiencia y método. La apertura epistemológica y teórica en la construcción metódica.

Re-problematización de la tríada didáctica.

Evaluación

En la materia, la evaluación tiene un carácter reflexivo crítico de las propias producciones y posibilita la analítica de los avances y cambios en los puntos de vista respecto de las problemática tratadas. En ese sentido, como ya lo enunciáramos, los trabajos grupales e individuales de exposición, de escritura, de lectura tienen esa finalidad. Por otra parte, se prevén dos parciales escritos (1º y 2º cuatrimestre) con preguntas abiertas que requieren relaciones y síntesis de los contenidos tratados.

Los requisitos para la promoción de los alumnos se ajustan a las pautas institucionales que establecen las siguientes condiciones:

Promoción directa (con carácter optativo): asistencia del 75 %, trabajos prácticos aprobados en un 100 % con Bueno. Parcial y coloquio integrador, aprobado con Bueno.

Regular: asistencia 70%, trabajos prácticos en un 100 % promovidos con Aprobado. Parcial y examen final, promovidos con la Aprobado.

Bibliografía

(Se expone en sugerido orden de lectura)

(2001) SARLO, B. **Tiempo presente**. Ed. SXXI. Buenos Aires. Cap. 3.

(1995) PUIGGRÓS, A. **Volver a educar**. Ed. Ariel. Bs. As.

(1997) SALEME, M. **Decires**. Narvaja editores. Córdoba.

(2005) COREA, C. y LEWKOWICZ, I. **Pedagogía del aburrido**. Ed. Paidós. Buenos Aires.

(1995) VARELA, J. **Categorías especio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo**. En LARROSA, J. comp. *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta. Madrid.

(1999) CASTELLS, Ma. del C. **El campo de la Didáctica en la Argentina Actual: su conformación como espacio de debate**. Rev. El Cardo. Año 2. Nº 3. FCE. UNER. Paraná.

(2005) CASTELLS, M, Luna, M, Bernay, V. "Lineamientos para la elaboración de una propuesta de enseñanza. Documento para el debate". Mimeo. FCE-UNER. Paraná.

(1922) COMENIO, J. **Didáctica Magna**. Trad. de Saturnino López Peces. Ed. Reus. Madrid..

- (1993) COMENIO, J **Páginas escogidas**. A-Z Editora. Ediciones UNESCO. Bs.As.
- (1998) CASTELLS, M. del C. **Capítulos de la novela escolar**. Rev. El Cardo. Año I. Nº1. FCE. Paraná.
- (1967) DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Ed. Losada. Bs.As.
- (1982) DEWEY, J. **Democracia y educación**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Ed. Losada. Novena Edición. Bs. As.
- (1975) BLOOM, B. y otros. **Evaluación del Aprendizaje**. T I. Ed. Troquel. Bs. As.
- (1981) BLOOM, B. y colab. **Taxonomía de objetivos en la educación**. Ed. El Ateneo. Bs. As.
- (1990) FREIRE, P. **La naturaleza política de la educación**. Trad. Silvia Horvath. Ed. Paidós. Barcelona.
- (1974) FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. Ed. SXXI. Bs. As.
- (1997) SALEME, M. **Decires**. Narvaja Editores. Córdoba.
- (1973) ADORNO, T. W. **Tabúes relativos a la profesión de enseñar. La educación después de Auschwitz**. Ed. Amorrortu. Bs. As.
- (1996) ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro**. Trad. Ana Pollak. Ed. Península. Barcelona.
- (1995) CARUSO, M. y DUSSEL, I. **De Sarmiento a los Simpson**. Ed. Kapelusz, Bs. As.
- (1996) CAMILLIONI y otras. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Ed. Paidós. Bs. As.
- (1992) GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación**. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- (1995) ARENDT, H. **De la historia a la acción** Trad. Fina Birulés. Ed. Paidós. Barcelona.
- (1993) ARENDT, H. **La condición humana**. Ed. Paidós. Barcelona.
- (1985) BOURDIEU, P. **Esquemas de enseñanza y esquemas de pensamiento**. En GIMENO SACRISTÁN y PEREZ GÓMEZ. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Ed. Akal. Madrid.
- (1997) CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Trad. Claudia Gilman. Ed. Aique. Bs.As.
- (1993) BERNSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico**. Ed. Morata.
- (1995) LARROSA, J. comp. **Tecnologías del yo y educación**. En **Escuela, poder y subjetivación**. Ed. La Piqueta. Madrid.

(1996) EDELSTEIN, G. **Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.** En CAMILLIONI y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Ed. Paidós. Bs. As.

(1974) EDELSTEIN, G. y RODRIGUEZ, A. **El Método: Factor Definitivo y Unificador de la Instrumentación Didáctica.** Rev. de Cs. de la Ed. No. 12. Año IV.

(1999) BRITOS, M. **La inquietud del método.** Rev. El Cardo. Año 2. N° 3. FCE. UNER. Paraná.

(1999) MÉNDEZ, M. **La inquietud del método.** Rev. El Cardo. Año 2. N° 3. FCE. UNER. Paraná.

(1991) DIAZ BARRIGA, A. **Didáctica. aportes para una polémica.** Ed. Rei. Bs.As.1991

La bibliografía que se consigna es enriquecida con la lectura y comentarios de autores argentinos influidos por las corrientes pedagógicas que se mencionan y también con la lectura de documentos del campo de la recontextualización oficial del discurso didáctico.