



La transformación de un campo de conocimiento para ser enseñado en la universidad: consideraciones para pensar la cuestión del método. Experiencias y razones para una Didáctica

Fecha de recepción:
18/06/2018
Fecha de aceptación:
30/11/2018

Palabras clave:
enseñanza,
universidad,
método,
disciplina
académica,
didáctica

The transformation on a knowldege field to be taught at the University: considerations to think the method issue. Experiences and reasons for a Didactic field.

Julia Andrea Bernik
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
bernikjulia@gmail.com

Keywords:
teaching,
university,
method,
academic
discipline,
didactics

Resumen

Una complejidad sustancial constituye a las prácticas de la enseñanza en la universidad: amalgaman procesos de constitución de los campos de conocimientos y procesos de transmisión de esos campos, a la vez que se desenvuelven en una institución a la que le ha sido dado el mandato fundacional de construir conocimientos, además de transmitirlos.

Es una cuestión que, a los fines de un estudio, presenta la exigencia de vérselas con dos territorios de indagación relacionados, aunque diferentes: el campo científico y el académico, marcados ambos por profundas mutaciones. Desde estos puntos de partida, se configura el objeto de estudio de una tesis doctoral que procura ahondar en los (a veces) desapercibidos hilos que tejen las decisiones en torno a la enseñanza y advertir los itinerarios



de transformación de un campo de conocimiento que se pone disponible en el marco de la formación en la universidad pública.

El presente trabajo expone al intercambio un grupo de consideraciones sobre la actualidad de las prácticas de enseñar en la universidad, expuestas en el marco de la tesis y construidas al calor de interlocuciones con encuadres teóricos diversos, con docentes-investigadores, con propias apuestas e interrogaciones, diálogos necesarios que amplifican el análisis didáctico que sostiene el estudio.

A substantial complexity constitutes teaching practice at University: they amalgam the constitution processes of knowledge fields and transmission processes of those fields; at the same time they are managed in an institution that has been given the founding mandate to form and transmit knowledge. That is, with the aim of a study, it presents the requirement of dealing with two related fields of investigation, very different between them: the scientific field and the academic one. Both marked by deep mutations. From these starting points, the object of study of a doctoral thesis configured and tries to delve into the (sometimes) unnoticed threads that weave the decisions around the teaching. Warn the itineraries of transformation of one knowledge field that becomes available in the frame of formation at public universities.

The present work exposes to interchange, a group of considerations about the current teaching practices at University, exposed in the frame of the thesis and constructed in heated discussions with diverse theoretical framings, with teachers-investigators, with self bets and interrogations, and necessary dialogs that amplify the didactic analysis that support this study.

Introducción

El presente trabajo expone nudos centrales de una tesis doctoral¹ que estudia las enseñanzas en la universidad, entendiéndolas como prácticas sociales cuya especificidad es el trabajo en torno al conocimiento, en espacios institucionales complejos. En este sentido, el territorio de la universidad pública, sus proyectos curriculares e institucionales de formación e investigación, les imprimen significados y, también, las interrogan.

Se reconoce la fertilidad de la noción de construcción de campo de objetos (Zemelman, 1992) porque permite pensar coordenadas epistemológicas y metodológicas para abordar el tema en su intrincada configuración. Se trata de una noción que exige al sujeto advertir la determinación del presente en la construcción teórica, posicionar el objeto de estudio en el escenario de lo real y la historia, que es desde el cual se configuran los problemas, las vicisitudes, las experiencias que las mismas teorías aspiran explicar (Zemelman, 2012). Al pensar un problema en encrucijadas con lo real, la construcción de un campo de objetos implica siempre una racionalidad ampliada, abierta, que no restringe lo real a lo connotado en términos teóricos, sino que, en todo caso, reconoce en éstos un andarivel que permite penetrar las evidencias. Ensanchar el universo de lo posible de ser problematizado y pensado impone el ejercicio de visibilizar niveles, dimensiones, movimientos siempre dinámicos que marcan lo real y dan sentido a este campo de objetos. Se va construyendo un proceso de aprehensión de lo real que permite, antes que determinar a priori objetos posibles de teorización, construir una teoría posible.

De este modo, para estudiar el problema de la enseñanza en la universidad en la dinámica de lo real, se focalizaron tres campos de objetos: la relación universidad —sociedad; la relación enseñanzas— campos de conocimientos; la relación enseñanzas en la universidad — Didáctica. Los que se van problematizando desde la consideración de la magnitud de una crisis estructural generalizada (De Alba, 2002) que configura un presente y, en este caso, los procesos de construcción de campos de conocimientos, las práctica de la enseñanza, el escenario de la formación

universitaria (*cf.*: Bernik, 2014).

Esta focalización se sostiene en una perspectiva crítica en Didáctica, que se enfrenta y advierte las inconsistencias, limitaciones, a la vez que imposiciones pretendidas desde un discurso didáctico instrumental que despoja a la práctica de la enseñanza de su naturaleza política, epistemológica y teórica. En contrapartida, la Didáctica desde un análisis crítico, habilita a la exploración de dimensiones, encrucijadas y direccionalidades que signan las relaciones entre estas prácticas de enseñanza y los campos de conocimiento en un espacio institucional que, en tanto agencia de producción de conocimiento, las tensiona.

Justamente y por ello, cobra relevancia un análisis didáctico multi-referencial (Ardoino, 1991; Edelstein, 2005; 2011; Mazza, 2014; Souto, 2017; Zemelman, 1998) para indagar en la densidad de estas cuestiones desde múltiples ángulos de análisis que devienen de otros campos disciplinares, que revitalizan, enriquecen y potencian su estudio.

Podrían marcarse fundamentalmente tres grandes inquietudes que, a modo de anticipación de sentidos, campean el estudio de referencia: ¿Cuáles son las marcas que produce un presente complejo, una crisis estructural generalizada, en las reflexiones de los académicos en torno a las prácticas de construcción de conocimientos y las prácticas de la enseñanza en la universidad? ¿El estudio en torno a la naturaleza de las articulaciones (des-articulaciones) entre campos de conocimientos y prácticas de la enseñanza en el espacio académico, no permitiría aproximar comprensiones al vínculo(s) —des-vínculo(s) entre la universidad — sociedad? ¿Cómo reponer para la teoría didáctica, a la luz de las anteriores inquietudes, la necesaria revisión de su estructura epistemológico conceptual, de la tensión norma- prescripción que ha marcado su constitución como disciplina y la visibilización del destinatario de sus producciones?

En ocasión de esta presentación se analizará la noción de método en la enseñanza en la universidad, en tanto núcleo medular de estudio en la tesis. Consideraciones que se configuran a la luz de interlocuciones entre los interrogantes centrales antes expuestos y unos referentes disciplinares propio del campo de la Didáctica y también de la filosofía política,

la epistemología, la sociología del conocimiento. A la vez que se dialoga con referentes en el territorio en el que estas mismas prácticas devienen: docentes investigadores, con quienes se mantuvieron extensas y desafiantes conversaciones².

Se exponen, entonces, dimensiones de análisis que reponen una noción de método como orden vital de las prácticas de la enseñanza en la universidad. Pretenden inquietarse, así, aquellas perspectivas que anclan esta cuestión a un necesario orden previsto, previsible y controlable, causa de los aprendizajes. Perspectivas con fuerte peso en las representaciones pedagógicas de los docentes universitarios.

El escrito se dispone así como una contribución al necesario diálogo dentro del campo de la Didáctica y con otros campos preocupados por la enseñanza, la universidad y las prácticas de formación de futuros profesionales.

Construir la transmisión en la universidad: el método como orden vital

Si el mundo se va nombrando y haciendo de varias maneras, podría decirse que una de ellas, se expresa en los campos de conocimiento. La constitución de las ciencias como maneras de decir y hacer el mundo, es producto de diversos vínculos que hombres y mujeres han entablado con éste en un proceso poco sereno e intrínsecamente histórico. Los campos de conocimiento científico vienen dando sentido a direcciones tomadas y proyectos sociales generados y, también, vienen justificando quiénes están dentro y quiénes afuera de ellos.

Ahora bien: ¿qué sucede con estos mundos posibles de la ciencia cuando se pretenden volver a recorrer, como una forma de reconstruir la historia, de rehabilitar interrogantes, de subrayar provisorias comprensiones, de reconstituir prácticas sociales para imaginar otras mejores?, ¿qué trayectorias se transitan? Y, entonces, ¿cuáles se niegan o ignoran?, ¿a qué costo, y ahora sí, epistémico, social, cultural, histórico?

La universidad como campo académico es un espacio que pretende

estos recorridos. De hecho los genera y camina, se habla de la universidad como un lugar social que construye e imagina conocimientos, pero ¿qué ciencias nombra-renombra la universidad?, ¿quiénes nombran la ciencia en la universidad?, ¿cómo se “dice” este vínculo de los hombres y mujeres con lo real, que viene constituyendo a los saberes científicos?, ¿cómo se vuelven a imaginar otros mundos a partir de estos?, ¿qué del orden del compromiso, del gozo, de las pasiones, delirios, sinrazones y luchas que movilizaron a los hombres y mujeres que vienen diciendo de esta manera al mundo, encontramos en este espacio? ¿Cómo se reinstala la pregunta como fuerza que instituye y entonces crea este otro mundo posible de ser habitado, cuando es la respuesta la que se erige en horizonte -casi único- promisorio, alcanzable, seguro?

La pregunta sobre cómo se reconocen, traducen, reconstruyen en las prácticas de la enseñanza en la universidad, los procesos de construcción de conocimientos constitutivos de los campos científicos, implica otra de índole más compleja aún: ¿estas funciones sustantivas de la universidad pública -la investigación y construcción de nuevos conocimientos en campos científicos específicos y la docencia como el espacio de distribución de estos conocimientos que necesariamente se retraducen a la hora de la enseñanza- cómo se enlazan con las vicisitudes históricas, con sus retos, interpelaciones, expectativas?

Advertir estas interrogaciones como interpelaciones que le asignan densidad a la enseñanza implica, en definitiva y por sobre todo, advertir una herencia que se pone a disposición (o no) y que, por ello, es histórica y es política (*cf.* Bernik, 2009).

Es en el centro de las intersecciones entre estas interrogantes que se reconoce al método en la enseñanza como orden vital para las prácticas de formación. Reponer una noción de orden vinculada al método, exige un ejercicio de continua distinción con otros significados asignados a la misma en torno a la enseñanza (*cf.* Bernik, 2017)³, devienen de una perspectiva instrumental que la define como producto esperable de una acción de enseñar guiada por prescripciones, probablemente externas al mismo acto de enseñar y a la voluntad de los sujetos involucrados. La que se ampara en presupuestos epistemológicos pedagógicos, psicológicos y,

por sobre todo, epistemológicos⁴ con pretensión de hegemonía dentro del mismo campo de la Didáctica.

Se trata, en contrapartida, de construir un orden vital en tanto direccionalidad para la enseñanza, que deviene desde dos dimensiones que sólo adquieren sentido cuando se constituyen articuladamente: una dimensión teórico epistemológica sobre el objeto y los modos de trabajar su transmisión (*cf.* Cornu, 2004) ; y, una dimensión curricular que advierte las marcas de un espacio institucional sobre las opciones tomadas sobre ese objeto de enseñanza, a la vez que identifica el efecto que estas tienen en un itinerario de formación en la universidad.

En esta dirección, interesa realizar un ejercicio de definición de lo que podrían denominarse razones, en tanto principios orientadores⁵, para configurar al método en estos sentidos. Se trata de una apuesta didáctica, un compromiso con la construcción de un campo didáctico ocupado en la habilitación de razones para pensar las prácticas (*cf.* Cometta, 2017) por contribuir a visibilizar decisiones, intervenciones y efectos que suceden cuando se transforman unos campos de conocimientos en objetos de enseñanza.

Así, a continuación, se enuncian y analizan cuatro afirmaciones que reconocen las implicancias de construir un método para la enseñanza en la universidad, desde los postulados que vienen planteándose se analiza brevemente.

- a. *la riqueza que constituye al objeto de enseñanza de una disciplina, implica unos vínculos del sujeto con el objeto y con la teoría*
- b. *La riqueza del objeto a enseñar, amplifica la experiencia de formación en la universidad*
- c. *los objetos enseñados interpelan al objeto de enseñanza;*
- d. *las decisiones que se toman sobre un objeto de enseñanza afectan la estructura curricular y su proyecto de formación universitaria.*

a) Riqueza de objeto y vínculos epistemológicos

Es válido preguntarse aquí ¿qué atribuiría *riqueza* a un *objeto* de enseñanza? Podría decirse, en principio, que es la diferenciación entre el objeto que se define para la enseñanza y el saber disciplinar de referencia,

cuanto más clara se presente, más posibilidades de diversificarlo en función de una transmisión y de los vínculos que ésta supone. Claro que para que se produzca esta diferenciación, se requiere quebrar la percepción frecuente de una relación isomórfica entre el objeto de la ciencia y el objeto de enseñanza, de una continuidad de los contenidos de la ciencia en una disciplina académica, en una asignatura.

En la dirección de los planteos que Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J. (2000) realizan sobre los necesarios momentos que atraviesan la construcción de un objeto de investigación: ruptura; conquista y construcción del hecho; transformación en objeto de conocimiento; podría decirse que es posible pensar la construcción de un objeto de enseñanza, como producto dinámico de estos momentos. Los que permitirían tornarlo inteligible, disponible en su génesis de constitución, sus estructuras categoriales fundantes, interrogantes centrales, controversias que lo marcan. Se trata de una construcción disciplinar, deudora de un campo de referencia, que se piensa a propósito de su transmisión, allí reside su riqueza sustancial: es configuración y lo es porque, además, se piensa en función de otros.

Entonces, si la riqueza del objeto de enseñanza es una condición que se construye como producto de un proceso de ruptura con las pretensiones de erigirlo como reflejo fiel de un campo disciplinar de referencia, aparecen dos disposiciones importantes que lo posibilitarían. Por un lado (i) una relación del sujeto con ese objeto de conocimiento; y, por el otro (ii) un estatuto para la teoría como aspecto sustancial que constituye esta relación. Procuraremos analizar ambas.

(a- i.) Esa situación de ruptura y decisión dispone una relación multidireccional en donde la relación sujeto- objeto, se reconstruye, y empieza a entenderse en términos de vínculos controvertidos del sujeto con lo real. El objeto no viene dado de antemano sino que se delimita, se diferencia, en un proceso dinámico de interpelación mutua sujeto-realidad.

Apuesta epistemológica que ha batallado en contra de otras que han pregonado una linealidad necesaria: el objeto determinando al sujeto y a sus modos de conocer; o, el sujeto delimitando la configuración del objeto, definiéndolo como un a priori de lo real.

Bachelard (1991, 17ª ed. español), en las primeras décadas del siglo XX, se enfrenta a estas pretensiones y denuncia las consecuencias de lo que él define como un espíritu conservador o pre-científico; alude a sus consignas epistemológicas, metodológicas y sociales como las que establecen unos modos de vinculación que, al revés de suponer algún tipo de ruptura, se asientan en mayores niveles de sumisión en ese acto de conocer. Así, interpela un alma pueril o mundana

llena de asombro ante el menor fenómeno instrumentado (...) acogiendo las ocasiones de coleccionista, “pasiva hasta en la dicha de pensar” o a un alma profesoral “orgullosa de su dogmatismo, fija en su primera abstracción, repitiendo cada año su saber, imponiendo sus demostraciones, entregada al interés deductivo. (p. 12, las comillas son del autor)

Entonces se pregunta para qué sirve una experiencia científica que no rectifica ningún error, que se erige como meramente verdadera, que no provoca debates. Y abre una serie de múltiples direcciones posibles para vislumbrar cómo y cuánto se ha consolidado este espíritu pre-científico, guiado por esa alma “pueril” o “profesoral”.

En contra de éste espíritu precientífico, afirma que toda experiencia que se pretende científica contradice la experiencia común. Una experiencia científica no está hecha de observaciones yuxtapuestas y sólo manifiestas, sino que se trata de una experiencia compuesta, en el sentido de compleja, que se separa de las condiciones ordinarias de la observación, duda de ellas, de sus evidencias y se impone la consideración de un pluralismo inicial que la conforma. Por ello dice que es una experiencia que se pone en guardia contra los “conocimientos familiares” y las “verdades de escuela” (Bachelard, 1991, p. 14) y busca la variación antes que la variedad, porque no se detiene en la superficie del fenómeno y en acumular características para catalogarlas, sino que lo objetiva para distinguir múltiples variables, a veces ocultas, que lo constituyen.

Se trata de un espíritu científico que también pelea contra la descripción de lo que denomina rasgos parásitos de un fenómeno, los que

aumentan lo pintoresco que puede entretener pero que, al detenerse en la sobrecarga de imágenes, no habilitan la comprensión de lo esencial del fenómeno. Cuestión que se vincula también con una búsqueda prematura de generalidades que, en definitiva, antes que la especificación de leyes, “definen palabras más que cosas” (*ob. cit.* p. 68).

Como un conjuro en contra de la inmediatez de la apariencia, de la celeridad por nombrarla tal como aparece y de realizar rápidas generalizaciones, afirmará: “en efecto, según nuestra manera de pensar, la riqueza de un concepto científico se mide por su poder de deformación” (*ob. cit.* p.73) de la misma experiencia, de cierto orden de los fenómenos y las cosas que se pretende natural, de las propias palabras, de las causas asignadas a esos fenómenos y cosas.

Obstáculos epistemológicos, los definirá el filósofo: la observación básica — pintoresca, natural, fácil, sólo hace falta describirla —; las generalizaciones prematuras — hacen ir al espíritu de los ojos embobados a los ojos cerrados —; el obstáculo verbal — la suposición que las palabras en sí mismas generan la explicación —. Entre otros obstáculos que han condicionado la experiencia científica, que han solapado el análisis en torno a la relación sujeto-objeto de conocimiento. Exponiéndolas a las prerrogativas de una especie de *inconsciente del espíritu científico* que se tropieza en racionalizaciones apresuradas basadas en convicciones básicas y certezas inmediatas.

Enfrentado a esa racionalidad pre-científica, Bachelard (1991) exhorta a dialectizar la experiencia, salir de la contemplación de *lo mismo* y buscar *lo otro* (...) porque el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor” (p. 19) y, también, a racionalizar esta experiencia científica porque “no es suficiente que se encuentre *una razón para un hecho* (...) una experiencia, para ser verdaderamente racionalizada, debe pues insertarse en un *juego de razones múltiples*” (p. 48, todas las bastardillas son del autor).

La relectura de esta obra en particular, adquiere hoy extraordinaria relevancia por la actualidad de sus denuncias y reflexiones en torno a lo que podrían denominarse los efectos de racionalidades extremas – unos empirismos, unos idealismos, unos materialismos-⁶. Y porque se vuelve

imperativo su análisis en torno a cómo trabajar en contra de los obstáculos epistemológicos para generar otro orden de pensamiento en la ciencia y, en particular, otra vinculación del sujeto ya no con un objeto, sino con la propia experiencia de conocimiento de lo real. Experiencia que deberá ser siempre indefectiblemente una contra-experiencia, un avanzar en contra de las propias certezas y seguridades para sospecharlas en su cualidad de verdades absolutas y razones de principio. Y habilitar una relación no exenta de dudas e incertezas.

Esta relación del sujeto con lo real se propone en este trabajo como una condición de posibilidad para asignar riqueza a los objetos de enseñanza. Desde esta direccionalidad, ya no es posible pensar que un saber a enseñar es un reflejo de un saber disciplinar; ya no es posible suponer identidades entre uno y otro, porque la relación con ese saber es diferente en uno y otro caso.

En tal sentido, es factible aludir a la inteligibilidad (Samaja, 2005) del objeto, en este caso del objeto de enseñanza. Se enfatiza entonces que su construcción es producto de dialectizar la experiencia de relación con ese objeto. Esto repone la idea de volver a pensar la articulación de la estructura sustancial y la estructura sintáctica de una disciplina (Litwin, 1997) que, podría decirse desde la perspectiva de Bachelard, implicaría un acercamiento a una delimitación incompleta de objeto y a las razones que permiten advertirlo en sus controversias fundamentales.

(a-ii.) La construcción de un objeto disciplinar en objeto de enseñanza, retomando las consideraciones anteriores, se configura como un producto –siempre incompleto– de un proceso de imbricación del sujeto con la experiencia de conocimiento de lo real. Esta configuración va a establecer un estatuto para la teoría como dimensión que atraviesa todo proceso de construcción de conocimientos y todo proceso de transmisión de esos conocimientos.

Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J. (2000) afirman,

Un objeto de investigación por más parcial y parcelario que sea no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los

aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (p. 54)

La teoría desde esta perspectiva acompaña el vínculo controvertido del sujeto con lo real, no es causa primera ni tampoco explicación definitiva de lo real; es siempre anticipación, no regulación; interrogación; posibilidad de advertir las sutiles contradicciones que constituyen lo real del objeto. Por ello, el lugar del sujeto no podrá ser nunca el del “registrator”, sino el de aquel que confiere una direccionalidad a ese proceso de interrogación de lo real, desde esta teoría entendida como anticipación.

Adquiere particular resonancia en este momento, el debate Popper-Adorno (Popper K., Adorno T., Dahrendorf R., Habermas J, 1978) en torno a la noción de teoría y de crítica como rasgos constitutivos de la ciencia que, por el contrario de inaugurar controversia alguna, reaviva en esa oportunidad la discusión sobre la función de la teoría de explicar y o de comprender. Oposición que la denominada Teoría Crítica se pondrá dialectizar y que se despliega, en parte, en esta obra que aquí se refiere (Ver Nota 4).

Para Popper (1978), la teoría se entiende como un sistema deductivo que implica un ensayo de explicación, un intento de solucionar un problema científico. De allí que, si se infirieran consecuencias inaceptables, es la teoría la que es susceptible de ser criticada racionalmente, refutadas sus hipótesis. En tal sentido, afirma,

La lógica deductiva no es tan sólo la teoría de la transferencia de la verdad de las premisas a la conclusión, sino asimismo inversamente la teoría de la retransferencia, de la falsedad de la conclusión a por lo menos una de las premisas. (p. 21)

En cambio, para Adorno (1978), se constituye una teoría porque antes, inicialmente y siempre antes, hay una realidad y un sujeto que la pretende distinta. Desmantela las pretensiones del criticismo popperiano que, para él, busca adecuar la cosa (lo real) al método (hipótesis y axiomas). Porque, explica Adorno, “cuando hay discrepancia entre concepto

y cosa lo que decide es el contenido del teorema sujeto a crítica” (p. 38). Y sentencia “la explicación, fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime... ni viene entregado de manera neutral a la conveniencia de la formalización categorial” (p. 32).

De aquí podría pensarse, desde un criticismo popperiano, que existiría una lógica circular en la teoría, podría aludirse a una función homeostática en tanto se encarga de restaurar cierto equilibrio en el desarrollo de un fenómeno: lo que no es posible observar, es posible de explicar; podría ser su premisa. Estos casos, para Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J. (2000), exponen modelizaciones antes que teorías, sistemas de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construidas conscientemente con fines de descripción, de explicación o previsión. Dirán que se trata de “modelos mecánicos, mantienen con los hechos una semejanza artificial, procedimientos de exposición que hablan solo a la imaginación (...)” Y entonces advierten que “confundir restitución aproximada (y no próxima) del fenómeno con la teoría de los fenómenos, conlleva a inexorables fracasos si no se aclara el poder explicativo de coincidencia” (p. 77).

La consideración de una “teoría de los fenómenos”, en los planteos de los sociólogos, bien podría reconocerse directamente vinculada al trabajo por comprender el sentido de lo real. La teoría nunca confirma la evidencia sensible, siempre duda y antes que conformarse como un sistema de definición de atributos o propiedades de objeto, se implica en construir principios para comprender lo que no hace evidente al objeto. En un ejercicio de interpretar el sentido de los constructos teóricos, se requiere una racionalidad abierta que permita distinguir el sobre-objeto de la teoría “resultado de una objetividad que no conserva del objeto sino lo que ha criticado”, del sub-objeto “nacido de las concesiones y compromisos en virtud de los cuales surgen los grandes imperios de las teorías con pretensiones universalistas” (Bachelard en Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J. 2000). Construcción teórica compleja para este sujeto porque le implica avizorar el movimiento siempre complejo de lo real y, también, atender lo que para Adorno (1978) implica “la prepotencia de las circunstancias” que atenta contra las pretensiones de transformar lo

real. Ante dichas “prepotencias” pueden tomarse dos direcciones: “una postura de resignación: no hay valor para pensar el todo porque se duda de poder transformarlo”; o, una postura ingenua y científicamente vulnerable “una ilustración que se olvida de los “encantamientos” (el de los demonios primero, el de las relaciones humanas ahora) termina agotándose en la elaboración de aparatos conceptuales manejables, comente sabotaje contra sí misma” (Adorno, 1978, p. 46).

En la dirección de estos planteos, se considera que la perspectiva de Zemelman (*cf.*: 1992; 1998; 2012) permite vislumbrar con una hondura diferente la articulación sujeto-realidad-teoría, fundamentalmente en su consideración sobre el carácter subsidiario de la teoría respecto del presente. Le asigna otra carnadura a lo real, porque posiciona al sujeto y a su relación de conocimiento, en una historia y en un presente que, afirmará en muchos de sus escritos, reclama más conciencia y menos ilustración.

Si bien en el trabajo de tesis de referencia, la obra de este epistemólogo ha atravesado el análisis, en este momento, adquiere un sentido determinante en lo que hace a su estudio sobre la función de la teoría en el escenario de construcción de conocimientos. Antepone al compromiso teórico, un compromiso histórico social y alude a la necesaria dependencia de una conciencia gnoseológica a una conciencia política. Advertirá que no es posible construir teoría sobre lo real cuando éste no es parte de una opción política, cuando no conmueve un modo de pensar. Podría identificarse aquí, un postulado determinante de toda su reflexión teórica y desde el cual dispone las múltiples direcciones posibles para construir teoría, para constituir conocimientos científicos. En palabras del autor

La determinación histórica es diferente según atendamos a las teorías o nos preocupemos por su núcleo de categorías; aunque este plano también reconozca lógicamente una temporalidad o finitud determinada. De esta distinción concluimos que hay que dar preeminencia a la lógica de construcción y uso de categorías sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto. (Zemelman, 1992, p. 35, Tomo 1)

Adjudica a la teoría un peso decisivo en la historia, en la transformación histórica e insiste en la construcción de una racionalidad ampliada que de preeminencia a esta totalidad como exigencia de razonamiento. Desde aquí, se rompe con aquella lógica circular de la teoría que la define como sistema cerrado que confirma aquello que ha delimitado de antemano, como conceptos teóricos en sentido estricto, dirá Zemelman (1992). Se rompe, entonces, con un punto de vista aditivo de la teoría y se vuelve a plantear su naturaleza incompleta. Para él, la teoría no sólo que no encorseta lo real, sobre todo, debe potenciarlo.

Desde estas perspectivas, el proceso de construir un objeto de enseñanza se reconoce como un intrincado y comprometedor itinerario a través de los mismos campos disciplinares de referencia. El objeto de enseñanza que se construya depende de los modos de relación del sujeto con esos campos, y de sus posicionamientos en una historia, en un presente. Itinerario sustancialmente didáctico que requiere decisiones disciplinares atravesadas por consideraciones epistemológicas, políticas, históricas.

En este marco, toma consistencia la consideración que las disciplinas académicas implican siempre categorías sociales (Young, 2012) en tanto sus definiciones denotan un diálogo frecuentemente controvertido de la ciencia y las comunidades científicas con las vicisitudes de un tiempo. Porque en la constitución de sus estructuras, antes que la distribución de universos de explicación determinados, implican potenciación y habilitación a universos de observación de lo real. Sea que se trate de disciplinas duras o blandas, básicas o aplicadas (Becher, 2001), sus estructuras sustanciales siempre remiten a una génesis de construcción que nunca es natural y espontánea. Naturaleza intrincada del objeto disciplinar sobre la que debe trabajarse a la hora de transformarlo y construirlo en objeto de enseñanza.

(b) Riqueza del objeto a enseñar y amplificación de la experiencia de formación

Serepone al método en un orden vital cuando se advierte que en el proceso de transformación de un objeto de enseñanza para constituirse

en objeto enseñado se *amplifica la experiencia*, porque se dialectiza y se conmueve en sus razones más inconscientes. Amplificación que sólo acontece en la decisión del sujeto por dejarse interpelar y por reconocer ese carácter incompleto del objeto construido.

Es un presupuesto bastante generalizado en la universidad, considerar que la experiencia es esa pura acción de aplicación – de principios, de teorías, de teoremas-, de allí, por ejemplo, la fragmentación del tiempo pedagógico en “trabajos prácticos”, “trabajos teóricos”, diversificados en múltiples formatos según los campos disciplinares de los que se trate. Así pensada, la experiencia se vincula más bien con el despliegue de destrezas y habilidades que, a veces, se presentan como aquellas que constituyen el *modus operandi* del científico. El proceso de formación así parece implicar el desenvolvimiento del estudiante en esas destrezas y habilidades propias del campo científico. En general, entonces, se acude a la teoría como un elemento externo que se incorpora para adicionar detalles que las destrezas no proveen. Consideración que se evidencia y materializa en una suerte de inventario para la enseñanza que termina conformando lo que se denominan disciplinas (Litwin, 1997) a través de las cuales se disponen, en tiempos diferentes, el aprendizaje de contenidos teóricos, por un lado, y el tiempo de la experiencia que dispone al ejercicio práctico, por el otro. Anida así, un lugar para la teoría que se define por su carácter de completamiento de momentos particulares de aprendizaje que, sin su auxilio, aparecerían inconexos.

Pero, cuando un objeto de enseñanza, antes que inventario, es entendido como producto de una intersección entre el vínculo del docente con el campo de conocimiento, las disposiciones institucionales y curriculares para su transmisión y el entramado que constituye a las prácticas profesionales en sí, lo real delimitando un campo disciplinar, se dispone de otra experiencia de transmisión y apropiación. En tal sentido, antes que erigirse como una sucesión de destrezas y ejercicios para reproducir verdades de principio (Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J., 2000) –axiomas, procedimientos, destrezas, habilidades-, se conforma como una práctica de relaciones múltiples con un mundo -inconmensurable- por conocer, que desenvuelve itinerarios diversos de apropiación de ese

objeto, que va enriqueciendo y constituyendo un proceso de formación profesional.

En la dirección de estos planteos, importa detenerse a analizar la noción de *obra* de Chevallard (2013) a través de la cual despliega una serie de implicancias en la construcción de un objeto de enseñanza que abonan la idea de *amplificación de la experiencia de formación*, que aquí se está desarrollando. En las próximas líneas, se procurará referir esta perspectiva en sus rasgos más relevantes.

La construcción de un objeto de enseñanza se despliega como una *obra* cuando es “fruto deliberado, intencional, de algún trabajo humano, aunque éstese haya olvidado desde hace mucho tiempo, quizás siglos” (Chevallard I., *ob. cit.*, p. 6). Con esta noción, se complejiza un concepto central a la hora de pensar en las transformaciones del conocimiento para ser enseñado: el de transposición didáctica. Enfatiza la naturaleza abierta del saber, que se transforma a medida que se delimita en función de un proceso pedagógico, el cual ubica al docente en un lugar no sólo de intervención sino también de producción. Chevallard alude a un ensanchamiento semántico con la noción de obra, se amplifica la misma noción saber y la de transposición didáctica⁷.

Tres aspectos podrían advertirse para comprender este ensanchamiento semántico que ofrece la noción de *obra*, uno que se relaciona con la (i) *intencionalidad que mueve al proceso de transmisión de una obra*; otro con la (ii) *organización de esa transmisión*; y finalmente, otro que se relaciona con la (iii) *toma de conciencia de sus efectos*.

(b-i.) La *intencionalidad que mueve al proceso de transmisión de una obra* advierte, en principio, una tensión existente entre el carácter sustancialmente humano de ésta y las mediaciones que se suceden en su transmisión, a veces reduciéndola, a veces amplificándola. Mediaciones que constituyen a toda institución educativa como institución social, a la distribución que realizan del tiempo y los espacios, a las funciones de dicho proceso de transmisión, a las diversas proyecciones e intereses sobre el mismo.

Chevallard (2013) va a distinguir dos intencionalidades preponderantes que median en el proceso de transmisión: una, interesada en reflejar

fielmente un objeto de saber, que va a denominar “paradigma de visita a las obras”; otra, preocupada por intervenir un objeto de saber, que define como “paradigma de cuestionamiento del mundo”. En el primer caso, se trata de guiar en una dirección, encaminar al estudiante hacia la *obra*⁸, pero pasando por una disciplina que la contiene, porque se considera que esa obra “pertenece” a la disciplina. Para facilitar ese recorrido, la disciplina ordena, es decir, se divide en dominios, los dominios en sectores, a su vez éstos pueden dividirse en un conjunto de temas y los temas en tópicos, que quizás puedan formularse como interrogantes. En el segundo caso, la intencionalidad es producir una mediación entre el estudiante y la obra. Generar medios para el estudio de la obra implica habilitar situaciones que potencien un encuentro con ésta en sí, pero, además, con diferentes aspectos que la constituyen, no definidos en el inicio. Sin dudas, en este itinerario se suceden diferentes respuestas y procesos de apropiación, por parte de los estudiantes.

Por un lado, se trata de una intencionalidad que reduce el proceso de transmisión al definirlo como un recorrido único mediante el cual se prescriben modos de llegar. Por el otro, se habilita como centro del proceso, a la interrogación, mediaciones que antes que ir suministrando explicaciones parciales, potencian nuevas interpelaciones, otras respuestas, diferentes recorridos.

Esta otra intencionalidad que media en un proceso de transmisión de una *obra* para intervenirla, por contraste desnuda el carácter reductor que marca la construcción de un objeto de enseñanza cuando éste se constituye como objeto de “un único y cierto saber”: “el” saber de ese objeto. Consecuencia de un veredicto, a veces silencioso, a veces ruidoso, sobre lo que “debe” saberse y “debe” enseñarse.

(b-ii.) La otra dimensión que contribuye a comprender la noción de *obra*, es la *organización de su transmisión*. Aparecen tres aspectos que la vertebran, a través de los cuales se avizora la riqueza de la experiencia, estos son: una *apuesta didáctica*, unos *episodios didácticos* y unos *gestos didácticos*.

La *apuesta didáctica* es la apuesta sobre una *obra* que se construye y se pone a consideración durante la transmisión. Aquí la centralidad

está dada por las razones que justifican que esa *obra*, así pensada, pueda ser objeto de transmisión. El docente ofrece mediaciones que permiten interrogarla, desde sus universos experienciales y cognitivos y los de los estudiantes, desde las restricciones y condiciones institucionales. *Apuesta* que se presenta en *episodios didácticos*, que constituyen las configuraciones de todo ese recorrido. Por ello, son particulares, transparentan esa *apuesta*, implican decisiones, algunas direcciones esperadas y otras, las que se configuran en el mismo proceso de transmisión. Estas se dirimen en *gestos didácticos*, que implican esos circuitos impredecibles que se suceden cuando los estudiantes comprenden el sentido de trabajar en torno a esa *obra* desde sus experiencias, atravesadas siempre por unas prerrogativas institucionales. Son siempre inéditos, diferentes, no siempre evidentes. Indicios elocuentes de procesos de aprendizajes que siempre se abren en direccionalidades no prescriptas desde la transmisión.

Un aporte que también aparece sustancial en la *organización de la obra*, en la construcción de estos *episodios didácticos*, para Chevallard, es la definición de: *cuestiones*. El las define como herramientas, interrelaciones potentes que permiten advertir la complejidad de una *obra*, invitan a la interrogación, convocan a nuevas búsquedas. Alude a tres líneas de interrogación medulares: *primera cuestión* ¿cuál es la estructura de la obra? Esto es cómo se organiza, qué aspectos determinan que así sea, cuáles son prioritarios, cómo se jerarquizan, por qué. Y qué es lo que interesa que los estudiantes comprendan sobre ello. *Segunda cuestión* ¿cómo funciona la obra?Cuál es la lógica de funcionamiento, cómo se construye esa lógica, quiénes intervienen-intervinieron, cuándo, qué de esta lógica es relevante que los estudiantes conozcan y por qué. Y, finalmente, una *tercera cuestión* ¿cuáles son las razones de ser, sus finalidades declaradas, sus usos posibles?

La delimitación de estas *cuestiones* hace volver la mirada a la imposibilidad de considerar una relación isomórfica entre los campos científicos y los objetos de enseñanza. Atenderlas dispone de un objeto de enseñanza entendido como delimitación, como recreación de una génesis que le da sentidos. Objeto de enseñanza como constructo histórico, producto incompleto de disputas y consensos sobre unos campos de conocimientos.

(b-iii.) Finalmente, se reconoce una última dimensión: *los efectos de toda obra*. Por tratarse de una construcción humana, es incompleta, y además, está mediada por diferentes intervenciones, esto expone su naturaleza dilemática: puede habilitar transformaciones profundas o puede deformar realidades, reducirlas, conservarlas. Está atravesada por múltiples mediaciones vinculadas con tradiciones diversas y opuestas que, muchas veces, fuerzan el proceso en un sentido absolutamente contrario al que se pretende generar.

Se focaliza la mirada en los procesos de transmisión de *obras* en la universidad, sus imposibilidades y fracasos. La idea del *monumentalismo* de las obras, no deja de generar profundas interpelaciones sobre esos objetos transmitidos como meros inventarios o, en el mejor de los casos, como axiomas explicativos. Pero que se presentan como monumentos que se visitan y deben admirarse. Pensar en torno a los efectos de la enseñanza de unas *obras*, quizás exija volver a pensar en aquel sentido de la enseñanza que implica la definición de lo que es digno que el estudiante lo vea, lo crea y lo comprenda (Fentermacher, 1989). Reparar en que lo que se enseña tenga fuerza moral y epistemológica.

(c) Interpelación al objeto de enseñanza

Se configura un diálogo genuino que interpela al objeto de enseñanza en el cruce entre la perspectiva del sujeto que construye el objeto, las *cuestiones* que despliega para su apropiación y las perspectivas de los sujetos que se aproximan a él a través de *gestos didácticos*. Itinerarios motivados por el trabajo en torno a ese objeto, a esa *obra*.

Esta idea asume en la universidad características determinantes para el proceso de formación, considerando que se trata de un proceso de apropiación de unos campos disciplinares que resultan vertebradores de una práctica profesional.

Sin embargo, se conjetura ficticia esta interpelación cuando de lo que se trata es de una formación que se consolida en una idea *monumentalista de las obras*. Aunque circulen por los espacios académicos fuertes posicionamientos que justifican tal perspectiva tras algunos postulados

recurrentes, tales como: “es inexorable el desarrollo de determinados corpus de contenidos”, o “es imposible modificar itinerarios de formación porque son evidentemente válidos”, o “e indudable la jerarquía de determinadas disciplinas por sobre otras”.

Reflexiona Chevallard (2013) “aun cuando se originan en una voluntad de cuidado, muchas aseveraciones institucionales suenan a dogmas. El discurso se transforma así en una amalgama hecha de verdades probadas, de supuestos implícitos, de aseveraciones no cuestionadas y de silencios recurrentes” (p. 60). Y también aludirá al “teorema implícito” que sobrevuela siempre las prácticas de enseñanza de un objeto, que se arraiga en una autoridad concedida a la institución docente en la universidad. Cuando no hay itinerarios posibles de recorrer para advertir este “teorema implícito”, dice el matemático que, a la verdad demostrada la reemplaza un dogma instituido.

En contrapartida, cuando lo real atraviesa la construcción de objeto a la vez que el objeto se erige como posibilidad de reconstruir lo real, se neutraliza la clandestinidad de algunos postulados. Es necesario trabajar sobre éstos, tornar la interpelación disciplinar en interpelación sobre los modos, criterios y principios que ese campo disciplinar pone en juego cuando construye y distribuye sus categorías, sus teorías, sus explicaciones. *La interpelación al objeto*, en estos sentidos, nunca implica retrocesos epistémicos ni vulnera itinerarios de formación, al contrario, los extiende a otros con mayor profundidad epistémica y mejor adecuación a lo real que los refiere.

(d) Afectación de la estructura curricular

Disponer un objeto de enseñanza como construcción incompleta, como un saber que se vuelve invitación para comprender parte de lo real, no produce efectos visibles, por el contrario, afecta las prácticas. Acontece otros recorridos de formación en el devenir de la riqueza que constituye a un objeto de enseñanza, en la amplificación de la experiencia que éste supone, en las interpelaciones que habilita. De allí que, y en particular en el marco de la formación profesional universitaria, ya no es posible

pensar al currículum sólo como plan de estudios, por el contrario, necesariamente requiere comprenderse como un espacio político que configura un proyecto decisional relevante. Síntesis cultural (De Alba, 2002) cerco cognitivo (Frigerio, 1992) proyecto que pretende impactar en la totalidad de una institución implica siempre, en tiempos y espacios históricos determinados, como producto de la intervención de varios sujetos, una delimitación acerca de los saberes que se determinan como necesarios de ser transmitidos. Regula las prácticas de selección, de distribución, de transmisión y de evaluación de estos saberes y, al mismo tiempo, habilita experiencias diferentes y significaciones distintas sobre dichas regulaciones. De allí que se aluda al currículum real como aquella conjunción no siempre evidente entre prescripciones, regulaciones, ocultamientos, exclusiones. Así pensado, devela los múltiples atravesamientos que marcan las experiencias de formación desde los cuales es inviable suponer que la transmisión de un campo disciplinar, el trabajo en torno a un objeto de enseñanza, sucede sólo dentro de un espacio (aula, laboratorio, sala de informática, planta, entre otros) o se circunscribe al encuentro con unos saberes en un tiempo administrativo delimitado, solamente (*cf.* Baraldi, Bernik, Díaz, 2012).

Las decisiones epistemológicas y disciplinares sobre un campo disciplinar, afectan un proyecto curricular de formación porque se trata de una organización pública sobre los modos de comprender el campo, de posicionarse ante él, de decidir en torno a un problema, de concebir lo que es un problema, de intervenir en una experiencia de formación profesional. Al mismo tiempo, las decisiones curriculares, impactan definitivamente en esta organización pública de la formación (*cf.* Terigi, 2004).

Sin embargo, esta consideración es soslayada toda vez que se reduce el currículum a un dispositivo que administra saber-información-destrezas preprofesionales. Y entonces, se diluye el eje epistemológico-político de complejidad del currículum a un eje administrativo-burocrático. Se pasa de una deliberación pedagógica a una deliberación curricular (Edelstein, 2005) cuando no se ponen en cuestión proyectos y razones, sino programas y resultados.

Es necesario advertir aquí el impacto de prerrogativas externas a la

propia universidad que han configurado proyectos, experiencias y prácticas. Se trata de percatarse de la hondura, ahora sí, de ciertos efectos: los que producen las decisiones sobre la construcción de un objeto de enseñanza y los que producen las decisiones que sobre ese objeto se disponen en el currículum⁹.

Se intensifica aún más la mirada si se advierte la configuración del territorio en donde estas prácticas suceden. Territorio extenso, diverso, que alberga múltiples relieves, opuestos, con límites claros y difusos, infranqueables o flexibles. En palabras de la investigadora “La situación educativa es tal vez la más clara, paradigmática situación social de intervención institucional (...) Sin duda, se trata de instituciones complejas. Encierran en su íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social” (Fernandez, 1994).

Para vislumbrar los interjuegos entre objetos de enseñanza y decisiones curriculares, es menester pensar al currículum desde una mirada social amplia, que sitúe las definiciones epistemológicas sobre los saberes que se señalan como legítimos, en un marco de reflexión sobre los significados y valores de éstos en el mundo que se vive (Edelstein, 2005) a la vez que es menester decidir acerca de las profundas contradicciones que lo marcan como proyecto social y cultural.

En este sentido se enfatiza en las *afectaciones de la estructura curricular*. Porque interesa hacer hincapié en la necesidad de reconocer que la definición de un objeto de enseñanza, entendido en términos de construcción de una *obra*, implica una síntesis relevante para la formación profesional pretendida, la que torna infértil la disquisición acerca de, por un lado, qué saberes son necesarios para la formación profesional o, por el otro, qué destrezas o competencias. Disquisición que se supera en la consideración de una noción de objeto de formación que debería nuclear las experiencias de formación.

En un ejercicio por ahondar en las implicancias de estas afectaciones, devenidas de fuertes articulaciones entre objetos de enseñanzas- estructuras curriculares- experiencias de formación profesional, se hace necesario mencionar el peso institucional que en este marco adquiere un documento curricular medular: el programa de cátedra del docente. Se

inscribe aquí en tanto hipótesis pública de trabajo, herramienta institucional relevante aunque frecuentemente solapada en su peso epistemológico, pedagógico y curricular. Relegado o destinado al olvido en las prácticas académicas, en general, el programa de la asignatura constituye un documento institucional, significante de opciones y significado de prácticas. En él confluyen definiciones públicas del sujeto que enseña sobre: el campo disciplinar de referencia, la relevancia y función que éste adquiere en el marco de la formación profesional, el sentido de los itinerarios disciplinares, metodológicos y epistemológicos que se piensan para su enseñanza; los ámbitos de referencia de esa delimitación. Y, en un sentido más profundo e implícito, un programa indica y expone preguntas, respuestas, hipótesis y conjeturas que el docente posee sobre ese campo disciplinar, sus intereses, pasiones, preocupaciones y dilemas.

El carácter burocrático y administrativo que lo signa deja al descubierto frecuentemente solo unos mínimos rasgos que configuran su vínculo con el campo disciplinar de referencia, con la enseñanza de ese campo, con el currículum, con la formación profesional. Sin embargo, aunque ocultos o relegados o negados, persisten e igualmente configuran las prácticas aquellos otros rasgos que la marcan.

Desde estas consideraciones el programa de la disciplina a enseñar se entiende como una hipótesis del docente sobre la relevancia de transmitir ese objeto en determinado itinerario de formación profesional. Así planteado, define la naturaleza de la práctica de la enseñanza en la universidad como práctica histórica, teórica, política, de pronunciamiento sobre la validez de un campo disciplinar y que, en sustancial vínculo con lo real, contribuye a un tipo de formación pretendida.

Razones para una Didáctica: un modo de conclusión que invita al intercambio

El recorrido realizado hasta aquí analizó principios orientadores para pensar al método como orden vital en las prácticas de la enseñanza. Lugar decisional relevante para el docente, en el que confluyen sus perspectivas

y prácticas en torno al campo de conocimiento, a una o unas disciplinas académicas, a su transmisión. Ocasión en la cual o se intensifican estas relaciones o se neutralizan, según las experiencias y definiciones institucionales sobre un proyecto curricular que lo refiere. Construcción marcada por un tiempo histórico cultural que, en definitiva y en primera instancia, le va confiriendo o reduciendo visibilidad y relevancia.

En estas direcciones, el método se reconoce como una conjugación compleja de unas dimensiones teórico epistemológica y curricular que altera experiencias de formación y no sólo genera unas disposiciones cognitivas para el aprendizaje. Aparece con claridad aquí, la consideración de Edelstein (2005) en torno a vislumbrar las implicancias de lo que define como *construcción didáctica* “superar la idea de enseñanza como una *mera reducción de escala del currículum* para entenderla como proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la dialéctica contenido-método” (p. 150, las cursivas son de la autora). De tal modo, el método requiere construirse en encrucijada con una dimensión curricular que permite reconocer los demás territorios que conforman y transforman los recorridos de formación en la universidad. Sin dudas, hay una condición docente que se despliega desde esta perspectiva que excede las delimitaciones administrativas de funciones a desempeñar en la universidad y se instala en la especificidad del trabajo teórico epistemológico en torno a un campo de conocimiento, el que se interviene para su transmisión, distribución y reapropiación en el territorio de la formación profesional.

Razones que proyectan para la Didáctica nuevos envites en torno a un objeto de estudio cada vez más inasible a la vez que previsible, cada vez más inconmensurable a la vez que cercano. La naturaleza de la enseñanza, por tratarse de una práctica política y, por ello, humana, siempre le recuerda a la Didáctica aquello que ya una maestra exhortaba hace más de veinte años atrás “realidad-enseñanza-fracaso han dejado su rastro en la Didáctica, y tal vez es más profundo que en cualquiera de las otras disciplinas específicas de educación” (Saleme, 1996, p.12). De allí la urgencia de revisar sus pretensiones, siempre latentes, de un orden para la enseñanza, y de insistir en la emergencia del desorden para volver a

pensar sus entramados, sus apuestas sobre la enseñanza y la formación profesional en la universidad pública.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. *Sciences De L'education, SciencesMajeures. Actes De JourneesD'etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences De L'education*.1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181. Traducción Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann. Disponible el 15 de junio de 2018 en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI [17ª. Edición en español]
- Baraldi, V., Bernik, J.; Diaz, N. (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para su enseñanza*. Publicaciones UNL. Santa Fe.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa [1ed. En español]
- Bernik, J. (2017). Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, la Didáctica en cuestión. En Agüero C., Cabal M., Insaurralde M. (comp. 2017) *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior*, pp. 45-53. 1a ed. - Luján:EdUNLU. E-book. Disponible el 15 de junio de 2018 en <http://www.edunlu.unlu.edu.ar/sites/www.edunlu.unlu.edu.ar/files/site/tenderpuentes.edunlu.pdf>
- Bernik, J. (2014). Campos de conocimientos y curriculum universitario: interpe-laciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo. En Giovine R., Baldoni M., Suasnábar J. (comp. 2014) *I Encuentro Internacional de Educación*. UNICEN. Tandil. E-book, pp. 1- 15. Disponible el 15 de junio de 2018 en <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/102>

- Bernik, J. (2009). Experiencia, Lugares de Enunciación, Porvenir. Un Ensayo para Pensar la Formación Universitaria. *Itinerarios Educativos*, 1(3), pp. 73-85. Disponible el 15 de junio de 2018 en <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3916>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J. (2000). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI Editores. [22° edición en español]
- Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique [3ª. Edición, 2da. reimpresión]
- Chevallard, I. (2013). Lecciones. I Jornadas de Estudios en Educación Matemática con el Dr. Ives Chevallard. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (11), e021. <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio G., Diker G. (comp. 2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, pp. 27-37. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas- Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- De Alba, A. (2002). *Currículum universitario. Académicos y futuro*. México: Plaza y Valdéz Ed.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G. y Diker G. *Educación: ese acto político*, pp. 139-152. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós- Cuestiones de Educación.
- Fenstermacher, G. (1989). *La investigación de la enseñanza. Vol I. Enfoques, teorías y métodos*, pp. 149-179. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós

- Fernandez, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. et. al. (1992). *Currículum presente. Ciencia ausente: normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós: Buenos Aires.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazza, D. (2014). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba
- Popper, K., Adorno T., Dahrendorf R., Habermas J. (1978). *La lógica de las Ciencias Sociales*. México: Grijalbo
- Saleme, M. (1996). Prólogos. En Camilloni A. et. al. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, pp. 11-15. Buenos Aires: Aique.
- Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba: Buenos Aires [3era. edi. 6ta. Reimpresión]
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio G. Diker G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. pp. 191-202. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas- Centro de Estudios Multidisciplinarios
- Young, M. (2012). Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico; y, Por qué los profesores universitarios deben diferenciar el conocimiento de las experiencias (o competencias). En Stubrin A., Díaz N. (2012). *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*, pp. 19-31 y 35-46. Santa Fe: Editorial UNL.
- Zemelman H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Volumen I, II y III. Barcelona: Anthropos

Zemelman, H. (1998). *Conversaciones Didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Neuquén: EDUCO (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue) Disponible el 15 de junio de 2018 en http://amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-3/El_conocimiento_como_desafio_posible-Zemelman.pdf

Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: Los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En Caba S., García G. (ed. 2012) *Observaciones latinoamericanas*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible el 15 de junio de 2018 en http://www.academia.edu/35961259/Observaciones_Latinoamericanas.pdf

Notas

- 1 La tesis, cuya autoría corresponde a quien escribe este trabajo, se titula “*Campos de conocimientos y enseñanzas en la universidad*”, realizada en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Dirigida por la Doctora María ElensaCandiotti (UNER-UNL). Fue defendida y aprobada en julio de 2017.
- 2 Válido es decir que en el marco de este escrito, se ha optado por no retomar explícitamente rasgos constitutivos del trabajo empírico, sino más bien lo que constituyó la reconfiguración del objeto de estudio a la luz de este trabajo de campo. Durante éste, se desarrollaron más de veinte conversaciones con docentes investigadores de una universidad pública de la región litoral, con más de cinco años de ejercicio de la docencia en la disciplina y con experiencia en investigación, del campo de las Ciencias Experimentales y del

campo de las Ciencias Sociales. Todas las desgrabaciones forman parte del Anexo de la Tesis. Y en todos los casos se mantiene el anonimato tanto de los entrevistados como de las instituciones de referencia así como también la denominación de las asignaturas/disciplinas académicas en cada caso. A los fines del análisis sí se distinguen en dos grandes grupos: disciplinas del campo de las Ciencias Experimentales y disciplinas del campo de las Ciencias Sociales. Se elaboraron los siguientes ejes de conversación, que fueron enviados con antelación a mantener las conversaciones correspondientes: - ¿cómo te vinculas, como docente-investigador, con los modos de producción de conocimiento propios del campo disciplinar en el que te has formado?; - ¿cuáles son los principales debates y líneas de investigación preponderantes en el campo?; - ¿de qué modo impactan, se reconocen estos debates y líneas en los proyectos curriculares y en la/s disciplina/s académica/s que enseñas

y que se relacionan con el campo de conocimiento en cuestión?; - ¿cómo trabajas los modos de producción de conocimiento específicos del campo en la disciplina académica, durante la formación universitaria? ¿principales problemáticas y desafíos? ¿principales decisiones metodológicas?

- 3 Cfr: Bernik J. (2017), el trabajo reúne parte del trabajo empírico que conformó la tesis, retoma algunos decires de docentes-investigadores que vienen a sostener esta noción de orden previsto y pretendido respecto del método, sus implicancias pedagógicas y sus efectos en las prácticas curriculares. También da cuenta de aquellos otros decires que van a habilitar y enriquecen otra mirada sobre el método y que van a asignarle densidad y sentido a esta idea medular de orden vital, analizada en la tesis (Ver Bibliografía).
- 4 Es menester aludir a la fuerza de los postulados positivistas, en particular. Y también, del conductismo y sus implicancias para el aprendizaje. Y, dentro de las teorías sociológicas, el impacto del estructural-funcionalismo en los modos de justificar las relaciones entre los sujetos, las funciones de cada uno, la noción de cambio y las implicancias de un orden social. Se trata de perspectivas que, en tanto teorías, siguen funcionando para justificar acciones y prácticas. Dentro del campo de la Didáctica es profusa la producción de análisis y perspectivas que han interrogado las configuraciones de la enseñanza desde las prerrogativas que postulan estas teorías. Desde las aportaciones que marcaron interrogaciones sustantivas a la perspectiva didáctica instrumental podrían mencionarse

unas aportaciones europeas: desde los trabajos de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca; el de Gimeno Sacristán (1990) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Barcelona: Morata; Klafky W. (1986) Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva, *Revista de Educación*, 280, pp. 37-79. Sin mencionar los sustantivos trabajos de referentes en el campo de la Didáctica en Latinoamérica que, por razones de espacio y objeto del presente trabajo, no se identifican en esta ocasión. Por otro lado, también pueden considerarse contribuciones centrales desde el campo de la epistemología y filosofía, las interlocuciones que dan origen a *La lógica de las ciencias sociales* de Popper K., Adorno T., Dahrendorf R., Habermas J (1978). México: Grijalbo; son sólo algunas fértiles aportaciones que permitieron revisar los postulados de una racionalidad instrumental anclada en un proyecto político y social para la ciencia y la cultura. La Didáctica abreva en estas líneas y comienza a revisar las propias.

- 5 En las primeras páginas de *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos* de Bourdieu P., Chamboredon J., Passeron J. (2000), sus autores, aludiendo a los sentidos que le asignan a la obra y separándose de una pretensión instrumental sobre la enseñanza de una metodología de la investigación, refieren a la importancia de advertir principios que deberían iluminar el oficio de investigar. Y los definen como “principios que no pueden presentarse como simples verdades de principio porque son el principio de la investigación de

verdades” (13). Más adelante expresan “Quisiéramos proporcionar aquí los medios para adquirir una disposición mental que sea condición de la invención” (17). Se retoman aquí estas ideas porque permiten presentar el enfoque asignado, en este momento, a la noción de principios para pensar el método.

6 El pensamiento de Gastón Bachelard inspiró muchas reflexiones y perspectivas en los estudios sobre el conocimiento, el conocimiento científico, la ciencia en general. En esta tesis, gran parte de los autores que han servido de referencia, identifican en su obra una fuente insoslayable. Tal el caso de los trabajos de Bourdieu y Chevallard, especialmente

7 La noción de transposición didáctica (TD) aparece analizada por primera vez en el texto que se titula de ese modo: *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, escrito en 1985 (luego traducido y reeditado varias veces). Años más tarde, Chevallard empieza a trabajar una perspectiva que denominará una “teoría de lo antropológico didáctico” (TAD) en el

marco de la cual, aborda la noción de *obra* y plantea lo que para él implica un “ensanchamiento semántico” de la noción de transposición didáctica. Sus trabajos han sido referencia central en el trabajo de tesis.

8 Las siguientes palabras que aparecen en el texto con *bastardillas*, son así denominadas por el autor: *obra, cuestión*; más adelante, *apuesta didáctica, gestos didácticos, episodios didácticos*. Finalmente, *monumentalismo de las obras*.

9 Esta consideración refiere a otro de los nudos analíticos de la tesis, aquí sólo se lo enuncia, y que es la relación universidad-sociedad. Dentro de este vasto campo social, los vínculos con diferentes sectores – públicos/ privados- y la configuración del proyecto institucional de la universidad a partir de estos vínculos. Dilemas que configuran diariamente los alcances, retrocesos, desvíos y logros de la universidad en la gestión del conocimiento, su enseñanza, la investigación, la vinculación tecnológica y la producción científica.