

Reseñas de jornadas

*III Encuentro Internacional de Investigadores de la Red  
"Educación, Cultura y Política en América Latina"*

por María Alejandra Corbalán ..... 175

*"Educación Inicial Rural"*

por María Cecilia Artigue ..... 185

## **P** RESENTACION

Nos complace presentar este número de la Revista *Espacios en Blanco*, en cuya sección temática ponemos a consideración de los lectores una problemática que ha cobrado notable vigencia -no exenta de polémica- dentro del campo de la enseñanza. Nos referimos a las denominadas *didácticas especiales o específicas*.

Durante años la *didáctica general* ha sido la principal fuente de conocimientos didácticos disponible proponiendo principios generales aplicables a diferentes tipos de contenidos. Quienes escribimos esta presentación, somos críticos de esta visión instrumental que concibe a la *didáctica* como conjunto de técnicas independientes de *qué y para qué* se enseña.

Desde el punto de vista de un reconocido especialista de la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica especial configuraría un sistema que integra las prácticas de la enseñanza con la propia disciplina y los aportes de las teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas. Tal integración agrupa también en el análisis de las prácticas, los abordajes o puntos de vistas del profesor y del alumno en torno a lo que es sustancial en ellas: el conocimiento de las disciplinas (Pagès, 1994).

Sin embargo, respecto a estos temas, persiste una discusión

fundada en dos posiciones opuestas. Por un lado, los que conciben a las *didácticas especiales* como constituyendo un entramado de saberes, conocimientos y relaciones, conformando unas ciencias específicas aunque aglutinadas dentro del campo de la *didáctica general*. Quienes sostienen esta postura consideran a las *didácticas especiales* tributarias, en primer lugar, de la *didáctica general* y, en segundo lugar, de las demás ciencias de la educación –especialmente de la *sociología de la educación*-. Para los que militan en el campo opuesto, la *didáctica especial* se diferencia de la *didáctica general* a partir de su estrecha dependencia de la naturaleza teórica y metodológica de sus respectivas disciplinas, “a diferencia pues de la *didáctica general*, la *didáctica especial* pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos concretos y no en los procesos de enseñanza-aprendizaje en sí mismos” (Pagès, op.cit.:39).

De lo anteriormente expresado, surge sin lugar a dudas que el conocimiento ha pasado a ocupar un lugar relevante en el “*sistema didáctico*”(Chevallard,1998), el cual queda redefinido por el juego triangular de posiciones entre docente, alumno y el saber específico, abriéndose de esta manera las puertas a una notable y abundante producción con base en el contenido de las disciplinas. Esta idea del triángulo permite recuperar en la relación de enseñanza, al conocimiento y sus transformaciones en su pasaje a situaciones escolarizadas. No obstante, sabemos que para entender el lugar que ocupan las disciplinas en el proceso de construcción de una *didáctica especial*, deberíamos entender, por un lado, las diferencias y las necesarias vinculaciones entre las instituciones de producción científica y las instituciones escolares y, por el otro, la problemática propia del campo de las disciplinas: su constitución como ciencias, los obstáculos epistemológicos, sus distintas concepciones y sus

historias.

De acuerdo con el marco que hemos delineado, valoramos las producciones de profesores e investigadores universitarios que aquí se incluyen, quienes preocupados por el sostenimiento de la identidad de la disciplina, combinan la reflexión teórica con ideas que orientan la práctica de la enseñanza. De esta manera, nos posibilitan un acercamiento a los debates y a los abordajes concretos que se llevan a cabo en el campo de las distintas *didácticas especiales*. En este punto conviene aclarar que, como toda selección, ésta no escapa a un corte particular, relativamente arbitrario.

La selección que aquí presentamos está integrada por seis artículos que abarcan distintos campos disciplinares. Los dos primeros trabajos abordan la problemática de la enseñanza de la historia en dos espacios bien diferenciados de la geografía europea: Alemania y España.

Verena Radkau, perteneciente al Georg Eckert Institut de Braunschweig - República Federal de Alemania, una de las instituciones más relevantes del ámbito europeo respecto de la investigación sobre libros de textos, presenta un panorama general de la enseñanza de la historia en este país. El artículo puede dividirse en dos aspectos, en el primero se describe el sistema educativo alemán y el lugar que en él ocupa la enseñanza de la historia. En la segunda parte, se aborda la visión que los nuevos libros de textos realizan sobre América Latina, producto de la actualización del tema ante la celebración del quinto centenario del Descubrimiento de América. La autora destaca, a su vez, dos cuestiones fundamentales de la enseñanza de la disciplina en Alemania: el desarrollo de la conciencia histórica en los niños y adolescentes, y la recuperación de la narratividad en la elaboración de los libros de texto.

El artículo de María José Sobejano Sobejano -titular de la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid- recorre los avatares que la enseñanza de la historia ha experimentado a través del devenir de las distintas reformas educativas registradas en España durante los últimos treinta años. Diferentes concepciones de la historia se fueron sucediendo quedando la enseñanza de la disciplina sometida a objetivos contradictorios según los intereses políticos de turno, los cuales han repercutido en la finalidad de su enseñanza y en los contenidos que se privilegiaron. Como bien señala el artículo, la enseñanza de la historia nunca ha sido una tarea anodina y mucho menos actualmente, ante los problemas derivados de la globalización, la multiculturalidad y la diversidad, donde la *“historia- conocimiento”* y su enseñanza constituyen un insustituible espacio de encuentro para la memoria colectiva y la explicación y comprensión de los sucesos y circunstancias humanas. En el final del artículo la autora, haciéndose eco de las palabras del destacado historiador Joseph Fontana, enfatiza el destacado lugar que en toda reforma educativa presente o futura deberían ocupar maestros y profesores.

Los artículos referidos a la enseñanza de la matemática y a la enseñanza de las ciencias biológicas, recuperan aportes de la Psicología Cognitiva.

En cuanto al primero, la Magíster Cecilia Papini -docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina- nos ofrece reflexiones sobre la utilización racional de las teorías del aprendizaje en la elaboración de la teoría y práctica didáctica. El artículo está estructurado en tres puntos: en el primero caracteriza la actividad algebraica con información proveniente de

la didáctica de la matemática; en el segundo, se centra específicamente en la potencialidad de las implicaciones didácticas de algunos conceptos y principios de la teoría sociohistórica de Vigotsky. La autora cuestiona las aplicaciones mecánicas que se han hecho de la psicología a la enseñanza y asume una relación de complementariedad entre ambas. De esta manera, encuentra en las explicaciones vigotskianas nuevas ideas que esclarecen algunos aspectos de la cognición relativos al aprendizaje del álgebra elemental. En tercer lugar, propone una única explicación que, a manera de hipótesis, permita pensar el aprendizaje del álgebra elemental en la escuela.

En el segundo artículo la Magíster Silvia Gallarreta -docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina- resalta la relación entre modelos mentales y la comprensión de las Ciencias Biológicas, realizando aportes a una teoría de la enseñanza y del aprendizaje basadas en la utilización de modelos. El punto de partida es concebir que entender un fenómeno natural es poder construir un modelo mental de ese fenómeno, que actúe como análogo estructural del mismo, como intermediario a la luz del cual adquieran significado los conceptos científicos y las relaciones que se establecen entre ellos. La idea básica es que el modelo conceptual es un instrumento de enseñanza, pero el instrumento de aprendizaje es el modelo mental cuya función es sólo la de permitir a su constructor dar significado al modelo conceptual que se le enseña y, en consecuencia, al sistema físico modelado. La autora plantea que conceptualizar los distintos tipos de modelos, discriminarlos y reflexionar sobre su naturaleza y adecuación a diferentes propósitos, destinatarios, condiciones de utilización, etc., se vuelve una de las actividades centrales del proceso de planificación de la enseñan-

za para cualquiera de los niveles.

Onofre Ricardo Contreras Jordán, catedrático de la Universidad de Castilla -La Mancha- del área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Corporal, nos presenta un panorama histórico en la producción científica de la Didáctica en el que han ido surgiendo diferentes perspectivas, bien como reacción a los problemas e inconsistencias de las anteriores, bien como desarrollo de tradiciones epistemológicas diferentes. Señala la no neutralidad de la investigación educativa, valorizando la importancia de conocer el paradigma o conjunto de generalizaciones, supuestos, valores y creencias en que, como profesionales de la enseñanza, nos movemos. Cabe destacar la caracterización que realiza de los enfoques positivistas, interpretativos, cognitivos y críticos, permitiendo reconocer, en cada uno de ellos, diferentes concepciones respecto de las metas de la educación física y de su enseñanza.

El artículo escrito por el Doctor Pablo M. Moro Rodríguez -docente e investigador de la Universidad de Barcelona- nos conduce a reflexionar sobre la Didáctica de la Lengua desde un enfoque comunicativo. Los conceptos que aquí desarrolla atienden a las capacidades de uso de la lengua. Esto supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante oyente/escritor/lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. Con la noción de competencia comunicativa busca trascender la noción chomskiana de competencia lingüística, ello supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrate-

gias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

En conclusión, quedan en estas páginas aportes significativos que pueden ser de gran utilidad en términos de actualizar la discusión y empezar a abrir nuevas puertas del saber didáctico. Sugerimos su lectura reflexiva y crítica.

**Mabel Leticia Guidi\***  
**Gabriel Huarte\*\***

#### **Bibliografía citada**

- CHEVALLARD, Y. (1998) **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Aique, Buenos Aires.
- PAGÈS, J. (1994) “*La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesor*” en **Revista Signos**, Nº 13, Barcelona.

---

\* Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

Correspondencia: E-mail: mabgui@speedy.com.ar

\*\* Profesor y Licenciado en Historia. Docente del Departamento de Educación e investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA.

Correspondencia: E-mail: ghuarte@fch.unicen.edu.ar