

El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas.

The didactic knowledge beyond the technical and eurocentric conceptions.

Oriana Rincón

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Cabimas, Venezuela

oriana623@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2092-4660>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241405>

Resumen

En este trabajo se aborda críticamente el contexto de surgimiento del saber didáctico como artificio universal marcado por la lógica de la modernidad, que propone un proceso particular de pensar el mundo a partir de una visión hegemónica, la de Europa. Desde esa perspectiva eurocéntrica se erigió dicho saber, sistematizándose a través de la obra de Comenio, obispo protestante quien intentó erradicar las prácticas educativas punitivas, al tiempo que introdujo el método como elemento clave para la enseñanza, hecho decisivo para concebir este campo de conocimiento como disciplina tecnicista, altamente prescriptiva y con preferencias por la instrumentación o planificación de la enseñanza. Ese abordaje crítico permite identificar algunos problemas y limitaciones los cuales conducen a plantear una propuesta tendente a resignificar la didáctica como saber reflexivo, aplicable a la vida en todas sus manifestaciones. Para los análisis se asumen aportes de Grinberg, Foucault, Noguera y Marín, Villalobos, entre otros.

Palabras Claves: Saber didáctico, Eurocentrismo, Tecnicismo..

Abstract

In this work, the context of emergence of didactic knowledge as a universal artifice marked by the logic of modernity, which proposes a particular process of thinking the world from a hegemonic vision, that is the european vision. From this eurocentric perspective, this knowledge was established, systematized through the work of Comenius, protestant bishop who tried to eradicate punitive educational practices, while introducing the method as a key element for teaching, a decisive fact to conceive this field of knowledge as technical discipline, highly prescriptive and with preferences for the instrumentation or planning of teaching. This critical approach allows us to identify some problems and limitations which lead us to propose an alternative to resignifying didactics as reflexive knowledge, applicable to life in all its manifestations. For the analyzes are assumed contributions of Grinberg, Foucault, Noguera and Marín, Villalobos, among others.

Keywords: Didactic knowledge, Eurocentrism, Technicism.

Introducción

Considerando el propósito central de este trabajo, consistente en pensar el saber didáctico más allá de las ideas y concepciones atribuidas desde su génesis por la narrativa hegemónica de Europa, cuyo sentido es la articulación de una serie de elementos técnicos e instrumentales que se ocupan del método, así como de la organización de la enseñanza exclusivamente sistemática y formal, es decir, esa que ocurre y transcurre en las aulas de clase, se intentará abordar con claridad una idea otra de la didáctica, esa que la posicione y confiera un valor social capaz de trascender el espacio escolar e incluso resituarla en los espacios más genuinos de la existencia, cuyo escenario sea la vida misma.

Para lograr el propósito planteado, se abordará su contexto de surgimiento desde la narrativa eurocentrica, tarea que será pieza clave para tener una mirada crítica de lo que fue la obra que la sistematizó como saber especial. Todo esto permitirá explicar la importancia y papel preponderante que tuvo este saber en la conformación de los Estados nacionales modernos, el establecimiento de un orden para todas las cosas e incluso la instauración de la idea de normalización de la existencia, hecho que se logra mediante la escuela pública y su panoptismo.

De igual manera se pretende plantear el conjunto de problemas y limitaciones que ha tendido y tiene el abordaje de la didáctica desde la concepción eurocéntrica; finalmente se esbozará una propuesta tendente a construir una alternativa didáctica más reflexiva, respetuosa de las diferencias cognitivas y menos tecnicista e instrumental.

La didáctica desde la razón moderna eurocéntrica

El abordaje de la didáctica en los programas de formación docente, así como la aplicabilidad de este saber en el escenario escolar respectivamente, se ha centrado en buena medida en la articulación de un conjunto de elementos de carácter técnico, proceso que a su vez se realiza a partir de una serie de normas y prescripciones, que pocas veces dan espacio para la crítica, la reflexión, la valoración de condicionantes sociales, económicas y contextuales, tan necesarias de ser sopesadas en todo acto formativo.

Puede referirse que esto, sea quizás una herencia del eurocentrismo, en tanto, como perspectiva dominante anula todo gesto de cuestionamiento de lo dado, siendo que el orden y lógica instaurada tradicionalmente en las llamadas ciencias de la educación, por ejemplo, asumen como referentes inmediatos lo producido en Europa y el Norte de América por ser considerados lugares de enunciación privilegiados.

Ese habitual abordaje de la didáctica encierra concepciones y principios de corte eurocéntrico e instrumental, debiéndose esto en buena medida a su contexto de surgimiento, a lo que fue la obra fundacional de un saber que tuvo y ha tenido un carácter decisivo para el Estado y la conducción de la población, sin que esto, por ejemplo, sea advertido demasiado, precisamente por esa mala costumbre de asumir o creer todo aquello que desde la perspectiva hegemónica de Europa se establece; no obstante trascender esa forma poco crítica de emplear este saber, es una necesidad insoslayable, especialmente porque quedarse con una idea tecnicista, normativa, prescriptiva y disciplinante, es continuar abonando un escenario educativo orientado a la homogeneización de la existencia e idóneo para la formación de mentalidades proclives al sometimiento.

Es preciso referir que el eurocentrismo deviene como lógica impulsada con el proyecto de la modernidad, que impuso una clasificación racial, la cual a su vez promovió una idea de inferioridad y dependencia estructural en América Latina que se hace visible no sólo en el ámbito económico y político, sino en el epistemológico. Sobre esta racionalidad habrá que agregar que:

(...) no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como *naturales*, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados (...) (Quijano, 2014, p. 287).

Precisamente el eurocentrismo y sus efectos, por decirlo de alguna forma, han sido claves para el escaso cuestionamiento de la didáctica, y con ella el funcionamiento del mundo escolar, pero parte de las luchas y resistencias contra hegemónicas, convocan a un modo otro de concebir este

proceso; por supuesto que abrirse a la posibilidad de repensarla más allá de las concepciones impuestas, reclama una mirada crítica de su surgimiento y respectiva sistematización, para comprender cómo y porqué en su devenir ha enfatizado más su sentido tecnicista e instrumental, y ha atenuando con ello toda oportunidad de crítica, reflexión y resignificación de lo dado.

No obstante, el surgimiento de la didáctica es coincidente con el nacimiento de una nueva razón, la del Estado moderno, que entre tantas cosas, trajo consigo un proceso particular de pensar, razonar, calcular y practicar el gobierno a partir del siglo XV, momento cuando las prácticas disciplinarias confinadas a los espacios cerrados de monasterios y comunidades religiosas empezaron a ser difundidas en diversos ámbitos de la sociedad, en otras palabras, esta disciplina apareció cuando la enseñanza y la instrucción comenzaron a ser asunto de política interior del gobierno de la población (Foucault: 2006; Marín y Noguera: 2011).

Es así como el nacimiento del saber didáctico estuvo marcado por una nueva lógica, la de la modernidad y con esta el advenimiento de la razón secular que desplazó el poder y privilegio que hasta entonces había tenido la iglesia católica, hecho que sin dudas abrió el escenario educativo, permitiendo con esto la actuación de nuevos personajes, quienes al frente de la actividad formativa articularon un saber valorado como una apuesta social importante, bajo la premisa de enseñar a todos, todas las cosas, justamente porque la educación se orientó desde entonces como política fundamental de la nueva razón gubernamental.

La didáctica se constituyó como saber clave para la gubernamentalización del Estado moderno, erigiendo el espacio escolar como escenario que aseguraría perennidad al Estado, al ofrecer las garantías de una educación para todos; en esa idea se inscribió la Didáctica, en la de enseñar a todos, todas las cosas, alcanzando con ello la formación de una ciudadanía con los más altos valores y principios, partícipe del saber letrado, condición fundamental para robustecer dicho aparato jurídico.

A partir de lo referido puede aseverarse que la conformación de la escuela pública en el siglo XVI en Europa, se debió en buena medida a la sistematización que de la didáctica hizo Juan Amos Comenio, obispo

protestante partidario del movimiento de La Reforma de la iglesia católica, quien dio estructura a esa ciencia especial, presentando los perfiles fundamentales que desde entonces organizarían el espacio escolar como institución moderna. Este personaje si bien se ocupó de la reorganización de la enseñanza, la erradicación de prácticas punitivas e inclusión de formas amenas para enseñar; centró su obra en el método, al punto de ser considerada por varios autores como un recetario en el cual se hace explícita toda una concepción educativa que en buena medida redundaba en aspectos técnicos al asumir como campo de conocimiento privilegiado la instrumentación didáctica.

Es preciso referir que etimológicamente la palabra didáctica deriva del verbo griego *didaskhein*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Ciertamente este concepto tiene un conjunto de significados asociados todos con el mundo escolar, pero no está limitado o restringido a ello. Originariamente lo didáctico aludía a un género literario, vinculado o concerniente a lo heroico e histórico, concepción que se mantiene hasta la modernidad y es justamente con Juan Amos Comenio que aparece con una connotación específicamente pedagógica (Villalobos, 2002).

Ese sentido pedagógico conferido a la didáctica a partir de la obra de Comenio, tal como se ha mencionado antes, quedó en buena medida limitado a lo normativo, práctico, a lo prescriptivo, precisamente porque los enunciados y principios de dicho trabajo, de la didáctica magna, exhortan y enfatizan la necesidad o centralidad en el método de enseñanza, elemento medular que si bien no tiene que condenarse, tampoco debe constituirse en la consideración única de la actividad formativa. Lacónicamente esos principios establecen el uso de un método claro para enseñar, el predominio del método deductivo, así como un mismo y único método para enseñar todas las ciencias, todas las artes y todas lenguas, centrándose estos en la naturaleza o tipo de contenido.

Por supuesto que esos principios también comprenden otras consideraciones referidas a la enseñanza de buenas costumbres, al oficio único de enseñar que ha de tener el maestro, entre otras cuestiones; sin embargo, lo que resalta de estos es su carácter prescriptivo y normativo, al imponer con precisión todo cuanto el maestro ha de hacer, lo cual conduce a valorar

dicha obra como un trabajo un tanto reduccionista. Además de los principios, está otro rasgo clave en la obra de Comenio, la asunción de dicho saber como artificio universal (Comenio, 1996), perspectiva que promueve una idea homogeneizante del proceso formativo, que alienta la violencia epistémica al imponer formas únicas para enseñar en todos los contextos, en desconocimiento y relegación de la realidad e intereses de los sujetos que participan en dicha actividad.

Con la obra de Comenio se estableció una metódica global que ha sido aplicada desde una visión estimada por algunos autores como un enfoque reduccionista, tal como se ha referido antes, porque se ha limitado al contexto de la clase, a la educación escolar y a la asunción de referentes únicos, esos que solo reconocen la perspectiva hegemónica de Europa, obviándose con ello el sentido sociopolítico de la educación; asimismo se juzga como un trabajo descontextualizado, ya que la aplicación de sus principios se ha realizado como la asunción de reglas fijas que pocas veces tienen que ver con la realidad social donde ocurre la enseñanza.

En la perspectiva de Comenio se posicionaba la didáctica como el arte de enseñar, cuya aplicación si bien quedaba sujeta al seguimiento de los principios contemplados en su obra, también a la habilidad que tuviera el maestro o maestra para enseñar y a la gracia o amenidad que imprimieran a la enseñanza, rasgos claves en la propuesta de dicho personaje. Esta concepción se mantiene por un periodo bastante largo; sin embargo, la didáctica como todo saber, evolucionó llegando a concebirse más adelante como ciencia, abonándose con ese nuevo sentido, el terreno para el trabajo centrado en cómo enseñar mejor, dedicándose así este saber al estudio de los principios, técnicas y métodos más idóneos, aplicados a la enseñanza de cualquier materia o disciplina (Nérici: 1991; Torres, y Girón: 2009).

Problemas y limitaciones del saber didáctico

La didáctica desde la perspectiva fundacional de Comenio como arte, hasta su evolución como disciplina científica de carácter pedagógico, ha mantenido el énfasis en lo normativo, técnico y prescriptivo. Es necesario agregar que varios autores afirman la primacía que ejerce este saber en el estudio, planificación y aplicabilidad de las técnicas y métodos de

enseñanza; si bien esta disciplina recurriendo a explicaciones teóricas provenientes de la psicología, sociología de la educación y otras ciencias, desarrolló tres campos de conocimientos, que Villalobos (2002), clasifica en: orientación personal, organización grupal e instrumentación didáctica, ha predominado este último, precisamente por los efectos de la narrativa eurocéntrica y todo el neoliberalismo educativo.

Puntualmente el neoliberalismo educativo ha aupado la enseñanza y aplicación de la didáctica para cumplir con la instrumentación de los elementos y momentos de la enseñanza, proceso que se conoce como planificación, el cual es imprescindible en la denominada sociedad de gerenciamiento y la gestión como episteme de esta. Con esto ha aparecido una práctica docente orientada por los principios gerenciales, en la que el saber didáctico se destina a la articulación de medios, recursos, al seguimiento, monitoreo y control para asegurar los fines que deben alcanzarse (Grinberg, 2006).

En este sentido, el saber didáctico permeado por toda la narrativa neoliberal impulsada desde los centros hegemónicos, se erige como pieza clave para la reingeniería de la organización escolar. Desde esta perspectiva, la actuación del docente y la aplicación de los principios didácticos se han centrado en la gestión, haciendo uso de la planificación o instrumentación didáctica para entre tantas cuestiones, armonizar una serie de contenidos, recursos, métodos, técnicas y estrategias, orientados a cumplir unos objetivos mediante la regulación artificial del tiempo¹ o el establecimiento de este como unidad fija para todos los estudiantes en independencia de su realidad social.

La planificación como se ha mencionado reiterativamente, ha sido una tarea ineludible para materializar los fines educativos, dar seguimiento, gestionar y controlar, cuestión que no está del todo mal; lo que realmente resulta cuestionable es que la crítica, la localización o contextualización del saber didáctico a través de la consideración de la diferencia de los estudiantes, sus contextos y experiencias continúen quedando fuera de todo este proceso, alentándose y naturalizándose una educación que como dispositivo solo ha servido para que los centros de poder se mantengan

¹ Este concepto de la **Regulación artificial del tiempo**, se tomó del trabajo de: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2009). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**

mediante su sistema de vigilancia y castigo tan propio del mundo escolar, del proceso didáctico como tal, para homogeneizar la existencia mediante contenidos universales, obliterar experiencias o formas otras de concebir el mundo y para perpetuar el predominio del conocimiento producido en dichos centros hegemónicos.

El eurocentrismo se mantiene y con este el colonialismo o la colonialidad, como lo prefieren algunos autores, porque la mayoría de los procesos educativos en América Latina siguen reproduciendo conocimientos y experiencias de otras latitudes, porque se organizan a partir de concepciones y perspectivas que se aseguran de perpetuar la dominación no a través de la ocupación del territorio, sino del sometimiento y ocupación de las mentes, para esto ha servido también la didáctica que mediante su campo de conocimiento privilegiado, la planificación, se ha dedicado a prescribir una enseñanza con contenidos validados como un listado de temas asépticos, neutrales y universales que ni siquiera representan los intereses reales de los estudiantes, así como métodos únicos para todo un grupo, sin respetar con ellos sus diferencias cognitivas o un proceso de evaluación que solo sirve para medir y constatar la adquisición de los aprendizajes requeridos por el mercado, siendo estos una serie de gestos respondientes a las lógicas y gramáticas hegemónicas.

En virtud de lo planteado, debe referirse que la didáctica asumida en la perspectiva tecnicista y eurocentrica tiene importantes limitaciones que se han ido mencionando, pero que concretamente se traducen en: un enfoque reduccionista y descontextualizado, limitado al contexto escolar, concretamente a la clase, cuya centralidad es la aplicación de métodos, válidos para cualquier entorno o circunstancia, posicionándole como un saber que obvia el sentido sociopolítico de la actividad educativa, al tiempo que asume el método y el contenido como los elementos más importantes del proceso formativo

También puede decirse que la didáctica desde la perspectiva eurocéntrica y tecnicista confiere mayor importancia a la instrumentación didáctica que a otros campos de conocimiento desarrollados, valorando en demasía la naturaleza del contenido y restando importancia al contexto o etapa del desarrollo humano. Por otra parte, el saber didáctico desde dicha perspectiva promueve la regulación artificial del tiempo mediante la clase como

unidad que se caracteriza por la simultaneidad, en desconocimiento de las circunstancias y limitaciones de cada estudiante.

Finalmente otro problema o limitación que reclama un cuestionamiento serio de la didáctica como saber eurocéntrico y tecnicista, es la consideración de la enseñanza como proceso unilateral, en tanto el docente es el único que se arroga esa potestad, al tiempo que desconoce las valiosas experiencias de los estudiantes.

En el proceso didáctico casi que se reconoce únicamente el hacer del docente, es este quien prescribe el método y propone las experiencias de aprendizaje, esto sigue ocurriendo muy a pesar del discurso neoliberal de encantamiento que se ha promovido en los últimos años, mediante el cual se vende la idea de autorrealización, autonomía y empoderamiento que se alienta desde una educación supuestamente desregularizada (Grinberg, 2006).

Una didáctica que trascienda el eurocentrismo y tecnicismo

Superar las concepciones eurocéntricas y los efectos técnicos e instrumentales del neoliberalismo educativo sobre el saber didáctico para erradicar la continuada violencia epistémica perpetrada en la mayoría de los procesos educativos de América Latina, requiere la articulación armónica de un discurso y un hacer que de una vez por todas se opongan a las lógicas hegemónicas naturalizadas como únicas verdades posibles, capaces de modificar los términos de la conversación y resignificar los saberes o campos de conocimiento mediante la asunción de otros referentes, prácticas y experiencias.

En este sentido se propone un hacer didáctico que aborde la enseñanza como tarea y proceso colectivo, es decir, no se trata de una actividad unilateral, ejercida únicamente por el docente. Por más que la palabra docente etimológicamente signifique quien enseña, en estos tiempos y en los actuales escenarios sociales, la enseñanza ha de asumirse por todos los actores partícipes de la formación en un contexto determinado.

También es imperativo abandonar la idea de la didáctica como dis-

ciplina encargada de estudiar el método de enseñanza. Si la clase es un ecosistema heterogéneo, si la escuela de la vida también lo es, pues no hay necesidad de asumir un método único y este no tiene que ser escogido y planificado exclusivamente por el docente. Por otra parte la evaluación como elemento del proceso didáctico debe repensarse, verse más allá de la mera acreditación y asignación de un numeral o de un literal con un correlato numérico; como contraparte ha de asumirse como actividad clave para la reflexión sobre lo hecho, para la reorientación de las decisiones didácticas en pro de un verdadero proceso formativo comprometido con el proyecto de humanidad.

Así mismo se cree importante señalar que un saber y hacer didáctico otro, tendrá que proponer la actividad de enseñanza como la posibilidad de construir colectivamente una experiencia formativa que tenga un importante valor social, que lejos de representar un logro individual, procure pensar y repensar el mundo entre todos; no se trata de listar los contenidos como temas universales, sino de plantear retos de aprendizaje y experiencias que sean útiles para la vida, que enseñen a leer el mundo y que sirvan para resolver los problemas más cotidianos, al tiempo que el compartir y la socialización de los saberes, devuelvan a la clase la posibilidad de convertirse en un escenario simétrico, abierto al reconocimiento del otro, un espacio donde se promueva la justicia cognitiva.

En sintonía con la idea de repensar la didáctica, se agrega que esta no tiene que ser necesariamente un saber confinado a la escuela. Este saber está dotado de un importante valor para la vida en todas sus manifestaciones, en tanto el proceso formativo es un hecho latente que reclama a diarios gestos didácticos, entendidos como la posibilidad de asumir el compromiso solidario de enseñar a nuestros semejantes y también la capacidad de aprender de manera entusiasta y humilde con otros.

Consideraciones finales

Pensar y repensar la didáctica más allá del tecnicismo eurocéntrico supone cambiar los conceptos, el discurso y por supuesto el proceder. Este saber no tiene que asumirse únicamente dentro del escenario académico; contrariamente es un campo de conocimiento dotado de un importante

valor social que trasciende la escuela y se compromete con el sujeto y sus luchas.

La tarea de resignificar el saber didáctico supone imprimir un carácter reflexivo, emancipador y/o transformador al mismo, anclarlo a la vida, disponerlo al servicio de la formación y transformación del ser humano en conjugación con otras ciencias o campos de conocimiento. La didáctica mas allá del eurocentrismo y tecnicismo debe asumirse como saber pedagógico que demanda trascender el confinamiento de un hacer dedicado exclusivamente a la aplicación de métodos, técnicas y estrategias universales, desconociéndose por ejemplo, las experiencias de los estudiantes, sus conocimientos previos, intereses, tipo de contenido que se imparte, entre otras tantas cuestiones contextuales.

Se trata de construir permanentemente una didáctica como saber y práctica reflexiva que permita al docente atender, discurrir cautelosamente sobre su quehacer y sopesar las decisiones pedagógicas que le corresponde tomar.

Referencias bibliográficas

Comenio, J. (1996). **Didáctica Magna**. Editorial Porrúa. México.

Foucault, M. (2006). **Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978**. Buenos Aires, FCE.

Grinberg, S. (2006). **Gubernamentalidad, estudios y perspectivas**. Revista argentina de sociología. Año 5, N°8. Miño y Dávila pp. 97 – 112.

Marín Díaz, D. y Noguera Ramírez, C. (2011). “**Educación es gobernar**”. En Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.), **Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas**. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nérici, I. (1991). **Hacia una didáctica general dinámica**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.

Torres, H. y Girón, D. (2009). **Didáctica General**. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Volumen 9. CECC/SICA

- Villalobos, E. (2002). **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje**. Editorial Trillas. México.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2009). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós. Buenos Aires.
- Quijano, Aníbal. (2014). **Colonialidad del poder y clasificación social**. En: Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, CLACSO.