



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

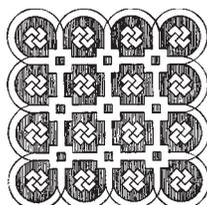
ISSN 0185-2698

Díaz Barriga, Ángel (1998)
**“LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA.
MODELOS HISTÓRICOS”**
en Perfiles Educativos, Vol. 20 No. 79-80 pp. 5-29.

La investigación en el campo de la didáctica

Modelos históricos

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA*



Los modelos de investigación didáctica se encuentran signados históricamente; una revisión de los procesos elaborados desde el siglo XVII hasta nuestros días nos permite observar las características que asumieron en sus formulaciones iniciales, las formas como se fueron adecuando a diversos momentos históricos y la diversificación de desarrollos en nuestro siglo. Conocer dicha trayectoria histórica permite no sólo situar correctamente el debate actual en torno a la didáctica, sino identificar las distintas versiones sobre su concreción conceptual, así como sobre su estatus epistemológico. Así, la importancia de su desarrollo es tal que, a la par de las innovaciones en la formulación de preguntas en la ciencia, ocurre una transformación de la metodología empleada para enseñar.

Didactic research models are historically determined; a review of the processes developed since the Seventeen century up to our days, allows us to observe the characteristics of their initial formulations, the ways they adapted to different historical moments and the diversification of developments in our century. Knowing this historical trajectory allows us not only to put in place the current debate regarding didactic, but to identify the different versions concerning its conceptualization as well as its epistemological status. Thus, the importance of its development is such that, together with the innovations in the shaping of questions in science, a transformation of the teaching methodology is taking place.

Para entender los modelos de investigación en el campo de la didáctica es conveniente una cuidadosa mirada histórica sobre el desarrollo de la teoría didáctica, desde su surgimiento formal en el siglo XVII hasta nuestros días. Entender estas aportaciones significa comprender el sentido social y técnico-pedagógico que tiene cada época en la producción didáctica, para así comprender la forma como los procesos sociales han demandado determinado tipo de debate en este campo de conocimiento.

En los ambientes vinculados con la formación de especialistas en educación suele evidenciarse un descuido, al considerar de carácter secundario el conocimiento de tales aportaciones, lo cual origina que el saber didáctico sea altamente reduccionista, ya que en el mejor de los casos se limita a repetir como muletilla ideas o principios de algunos autores, sin comprender el debate estructural en que tales ideas o principios fueron formulados. A la vez, se crean las condiciones para que quienes desarrollan alguna didáctica presupongan que descubren el hilo negro, en una disciplina que tiene por lo menos tres siglos de efectuar construcciones teórico-técnicas. Esto es lo que hemos denominado ignorancia de la didáctica, en otras aproximaciones sobre el tema (Díaz Barriga, 1992).

Reconocemos que un acercamiento histórico al campo de la didáctica permite asimismo identificar las distintas modalidades en las que se ha llevado a cabo la investigación en esta disciplina. En los tres siglos que lleva de desarrollo, no sólo ha conformado distintas in-

terpretaciones sobre los problemas de la formación y posteriormente del aprendizaje en el aula, sino que ha desarrollado diversas estrategias conceptuales y metodológicas sobre sus formas de indagación. Ante el desconocimiento de las múltiples teorías y metodologías de investigación gestadas en la didáctica, han proliferado los planteamientos reduccionistas, como la afirmación de que desde la etnografía la didáctica recuperará su identidad, o la consideración de que los métodos de indagación en este campo responden a la clasificación que propuso Habermas para las ciencias sociales, así como diversas modalidades de la discusión relacionadas con la figura del docente-investigador.

El debate pedagógico de los últimos años se ha centrado de alguna forma en el problema de la articulación docente-investigación, con profunda ignorancia de la historia del pensamiento didáctico. El concepto desarrollado en México "docente-investigador de su propia práctica", o bien las elaboraciones en Inglaterra sobre la "investigación-participativa" o la "investigación-acción", muestran no sólo una necesaria dimensión propositiva como momento de positividad en su forma de conocimiento, sino que de manera simultánea expresan un momento de negatividad, por el desconocimiento que tienen de las formas en que la didáctica ha abordado esta situación en su perspectiva histórica.

Actualmente, bajo la bandera de la investigación, se realizan afirmaciones relativamente temerarias en las que se supone que un nuevo modelo de investigación resuelve el problema de la identidad de la didáctica. Por ejemplo,

* Investigador del CESU-UNAM.

está la presunción de Becker (1988) cuando considera que con la incorporación de la investigación etnográfica la didáctica encontrará su identidad. La historia de ésta nos permite reconocer el reduccionismo que subyace en dicha afirmación. Indudablemente los saberes que se construyen a partir de los estudios etnográficos sobre el aula contribuyen al desarrollo del conocimiento didáctico y, a mediano plazo, sus aportaciones apoyarán futuros desarrollos de una teoría didáctica. Pero la investigación etnográfica no puede, por sí sola, construir una nueva formulación de la disciplina, cuando por el contrario la historia teórica y metodológica de este campo permite estudiar una serie de propuestas de investigación que han probado sus momentos de positividad y negatividad, momentos que es necesario reconocer para pensar en el desarrollo futuro de las propuestas de investigación en el ámbito de la didáctica.

En esta perspectiva, el enfoque que presenta Contreras (1990) tiene su punto de ventaja y de desconcierto. El autor afirma que existen tres perspectivas para realizar la investigación didáctica: el enfoque positivista, el enfoque interpretativo y como ciencia aplicada.

El *enfoque positivista*, de alguna manera vinculado con la concepción instrumental de la didáctica, busca construir una propuesta universal y, al reducir el estudio de los problemas del aula a una precisión de variables, la indagación experimental de las mismas permitirá establecer algunas leyes que puedan ser utilizadas como predictoras de la ocurrencia de determinado fenómeno: la enseñanza o el aprendizaje. Sus formas

de investigación se desprenden de la metodología experimental, grupos experimentales y grupos control, aplicación de pretest y postest, constituyen algunos de los procesos metodológicos que se derivan de esta propuesta. Sobre decir que cada situación didáctica es única e irrepetible, y que cada relación docente-alumnos se construye en una temporalidad específica.

Por su parte, el *enfoque interpretativo* busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido. En cada situación humano-social se construyen sentidos y es importante para este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica. Su método de trabajo se basa en la investigación cualitativa.

La tercera perspectiva concibe a la didáctica como una *ciencia aplicada*, y se considera "una disciplina que usa las teorías de las disciplinas básicas para explicar los fenómenos de enseñanza como casos particulares de los fenómenos que estudian" (*ibid.*, p. 129). Esta perspectiva, deudora necesariamente de la visión durkhemiana de la pedagogía como una teoría-práctica, permite llevar a cabo una articulación en el campo de la didáctica de lo teórico-social, con las derivaciones para elaborar propuestas para el aula. Contreras plantea que los aportes de la sociología y la psicología son necesarios para el desarrollo didáctico contemporáneo, aunque dichos aportes son insuficientes para la construcción de una propuesta didáctica. Precisamente en esta disciplina se

expresa una dialéctica muy particular entre explicación-comprensión de un fenómeno, por una parte, y las exigencias de determinar acciones prácticas para la intervención en la realidad educativa, por la otra. La reflexión sobre la acción es uno de los métodos sugerentes que se desprenden de esta perspectiva de indagación.

Más allá de lo novedoso e interesante de esta clasificación de las formas de investigación en el campo de la didáctica, que indudablemente están inspiradas en los desarrollos habermasianos, en particular los efectuados en *Conocimiento e interés* (Habermas, 1982), este sistema de clasificación aún es insuficiente para dar cuenta de las formas de indagación en este campo, por cuanto omite un análisis *a posteriori* de las formas como se ha construido el pensamiento didáctico. De suerte que, desde mi perspectiva, una alternativa para entender esta problematización es apoyarse en diversas aproximaciones históricas para comprender la constitución de esta disciplina, y al mismo tiempo identificar los principales métodos empleados en la elaboración de sus distintas propuestas.

En términos generales, se puede afirmar que en el ámbito de la investigación didáctica sucede algo parecido a lo que Feyerabend (1974) reconoce que existe entre la construcción del conocimiento y la enseñanza escolar de los métodos de indagación. Tal autor define el momento de la construcción del conocimiento como una *lógica de uso*, mientras que la enseñanza del método se circunscribe a una *lógica de reconstrucción*. La primera es desarrollada por quienes construyen el conocimiento, lo cual significa que una in-

novación no sólo se realiza en la construcción de conocimiento nuevo, sino que implica una conformación de formas metodológicas que permiten dicha construcción. La segunda, por su parte, la llamada lógica de *reconstrucción*, modela lo que fue una estrategia en la construcción del conocimiento en un momento pasado.

Vasconi establece que en la enseñanza de la investigación tiende a prevalecer la "lógica de la reconstrucción", esto es, que docentes sin experiencia en investigación intentan que los estudiantes se apropien de pasos a los que formalmente se reconoce como del método de indagación; pasos que se encuentran lejanos a lo que los investigadores llevan a cabo en ese momento. Este autor recuerda el caso en el siglo XVII, cuando Bacon y Galileo desarrollaban el método en sus laboratorios y Descartes presentaba la reconstrucción formal del mismo en el *Discurso del método*. Vasconi (1978) insiste en que los investigadores originales no sólo se formularon nuevas preguntas, sino que efectuaron innovaciones en las formas metodológicas empleadas, tal es el caso de Weber o Freud.

La enseñanza de la investigación en el campo de la didáctica enfrenta el mismo problema, aunque más complicado, porque el campo de la educación es básicamente un campo multidisciplinario. En este campo el objeto de estudio sólo se puede estudiar en el entrecruzamiento de diversas disciplinas independientes: sociología, psicología, economía, historia, antropología, etc. Quizá —expresa Ortiz (1991)— ésta sea una de las singularidades de la constitución de este campo de conocimiento. La formación en investigación adquiere una com-

plejidad mayor, puesto que a la diversidad de modelos de investigación que subyace en cada una de estas disciplinas —psicología conductual, cognoscitiva; sociología funcionalista, marxista, etc.—, se añade que todas ellas confluyen en la explicación del fenómeno educativo.

Por ello, en el terreno de la investigación educativa —y de alguna manera de la investigación didáctica— se pueden emplear diversas propuestas metodológicas que provienen de cada una de las tendencias particulares de estas disciplinas, como es el caso de la etnografía y/o etnología, del método psicogenético y/o clínico, de la metodología empirista, experimental, funcionalista o marxista, etcétera.

Esta perspectiva no permite toda la comprensión de lo que significa realizar una investigación en el campo de la didáctica, puesto que a todo ello habría que añadir un adecuado conocimiento de las diversas concepciones y metodologías de investigación que han sido formuladas en cada una de las escuelas didácticas, así como los desarrollos específicos que existen en la aplicación de estos conocimientos a la enseñanza de disciplinas específicas. Sin desconocer este marco complejo, el objeto de este estudio es presentar los elementos centrales que pueden caracterizar la investigación didáctica desde la perspectiva histórica.

1. EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

Antes de abordar plenamente el problema de las modalidades de investigación didáctica es conveniente establecer algunas precisiones sobre esta disciplina. La didáctica es una discipli-

na muy peculiar que históricamente se estructura para atender los problemas de la enseñanza en el aula; incluso una peculiaridad de la misma es que su conformación disciplinar es previa a la constitución de la pedagogía. Según Dilthey, es Herbart quien realiza la construcción de la disciplina pedagógica a partir de las elaboraciones previas en el pensamiento didáctico. “El progreso desde una didáctica científica a una pedagogía científica se realizó en el siglo XVIII, de Comenio a Herbart” (Dilthey, 1949).

La didáctica nace en el siglo XVII y forma parte del proyecto social (la Reforma) que en la Ilustración y la Enciclopedia conforman el sentido de una educación general, para todos —ricos y pobres, hombres y mujeres, expresará Comenio—, cuya meta es lograr que todos lleguen al conocimiento. Así, la didáctica constituye un elemento básico en “la utopía que la modernidad le asigna a la escuela” (Díaz Barriga, 1995). El conjunto de este movimiento cobija la aspiración y lucha de la humanidad por conquistar “la libertad para usar su razón”, en términos de Kant, “la más pequeña de todas las libertades”, elementos que de manera incipiente se encuentran establecidos en el ideario político de la Reforma. Desde nuestra perspectiva, esto va más allá de un conflicto religioso signado por la defensa del libre examen de la Biblia; de hecho, la reforma radical busca lograr la emancipación social de los campesinos (Yoder, 1976). Comenio retoma la proclama de Lutero: que se creen escuelas en todos los pueblos y que a ellas acudan todos los niños, sin distinción de sexo ni de origen. Posteriormente, la Enciclopedia y el Iluminismo convierten la

conquista de la razón en el centro de su planteamiento, y la concreción social de esta búsqueda de la libertad cristaliza en el ideario de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad. Libertad de pensar se asocia al derecho a tener educación.

Podemos extraer un ejemplo de la microhistoria que reconstruye Ginzburg (1981, pp. 42-43) sobre el juicio que hace la Inquisición a Menoquio, molinero italiano acusado y condenado a la hoguera por "herejía". Este juicio, realizado a mediados del siglo XVI, muestra la intolerancia hacia un pensamiento diverso al que sostenía el catolicismo romano. Menoquio, que dudaba de la virginidad de María, afirmaba que hablar latín era un desacato para los pobres en los litigios, pues los pobres no entienden y están aplastados; a los sacerdotes les decía que eran como el demonio, que todos los sacramentos eran mercancía, invención de los hombres, instrumentos de opresión y explotación por parte del clero; afirmaba que se nace bautizado porque Dios ha bendecido todas las cosas. Éstos eran, entre otros, los elementos del pensamiento herético de este molinero. Ginzburg sostiene que de haber nacido el molinero un siglo después no le hubiese acontecido nada, pero le correspondió vivir el periodo en el que no se toleraba otro pensamiento.

Para nuestro tema es interesante examinar las diversas respuestas a la pregunta de los inquisidores sobre quién o quiénes le habían imbuido estas ideas. En la primera ocasión el molinero responde: "Estas palabras dichas por mí las decía por tentación [...] ha sido el espíritu maligno el que me ha hecho creer esas cosas" (*op. cit.*, p. 65). Una

explicación religiosa y el recurso a la razón sustantiva (Weber), finalmente. Tiempo después, ante la misma pregunta, el molinero contesta: "Señor, nunca he conocido a nadie que tuviera estas opiniones; estas opiniones que yo tengo las he sacado de mi cerebro" (*ibid.*, p. 57). Estos pasajes ilustran el paso que tuvo que dar la humanidad para transitar de la razón sustantiva a la razón humana, con el fin de que el ser humano sea responsable de lo que piensa; la escuela del Estado moderno y la didáctica como disciplina, que estudia la enseñanza, deben colaborar para lograrlo.

Este tema fundamental, presente en la aspiración de la escuela de la modernidad y de la didáctica, posibilita la operación de la nueva institución escolar que pretende nada más "enseñar todo a todos". A la luz de esta perspectiva, podemos afirmar que nuestra escuela actual no cumple con la utopía de la escuela moderna; en varios sentidos, ha perdido la preocupación de realizar un aprendizaje universal mediante la institución escolar y, a la vez, de dotar a cada sujeto con la posibilidad de argumentar sobre su razón. En este sentido es necesario que la escuela recupere el proyecto de su constitución en la modernidad. Un replanteamiento de esta temática obligaría a abrir el problema a las múltiples razones e incluso a las sinrazones, siempre y cuando esta revuelta de las razones no termine con holocaustos, afrentas e ignominias para el hombre o para la humanidad: *aprender a convivir* (Delors, 1997) será el lema de la UNESCO a fin de siglo. En ambas perspectivas podemos afirmar que la escuela de hoy no cumple ni con las metas del programa de la Ilustración ("lograr

la asunción ilustrada de la razón”), ni con el desarrollo de la capacidad de tolerancia y discusión a las diversas formas de razón. La educación para la paz es, a partir de la resolución de los conflictos en el ámbito de la discusión y la tolerancia, una aspiración del movimiento de la escuela nueva o escuela activa, instaurado en este siglo (cfr. Ferriere, 1977; Freinet, 1963). En este sentido, también urge replantear la finalidad del sistema escolar.

Con este esbozo —referido a las aspiraciones y contexto en el que emerge la didáctica en el siglo XVII— deseamos señalar que se trata de una disciplina cuya complejidad es mucho mayor que la que suele reconocérsele.

2. LA DIDÁCTICA, ¿SÓLO UNA DISCIPLINA NORMATIVA?

Para algunos autores la didáctica es una disciplina instrumental, de carácter normativo, lo que en nuestra opinión responde a una perspectiva reduccionista y en algún sentido desconoce las características de la constitución histórica de la disciplina. Lamentablemente, se apoya en una expresión de la didáctica instaurada en la década de los cincuenta, y que de alguna forma empieza a ser superada. Esto se observa con cierta claridad en una especie de polémica implícita entre las elaboraciones didácticas de Francisco Larroyo y Santiago Hernández Ruiz.

Sin duda la didáctica puede tener un aspecto normativo, del que adolece la producción de todos los autores que la han cultivado. Para la mayoría de autores, la didáctica tiene la pretensión de establecer las normas para un funcionamiento adecuado de las propues-

tas metodológicas en el aula. En los hechos, esta visión del trabajo didáctico elimina cualquier posibilidad de creatividad docente, mientras que desde otra visión, Freinet por ejemplo, se trata de generar principios de los cuales cada docente necesitará construir una propuesta de trabajo acorde con las situaciones de un grupo escolar.

Podemos afirmar que el establecimiento de una *perspectiva normativa* en la didáctica procede fundamentalmente de dos tradiciones: la *durkhemiana*, de principios de siglo, y la *instrumentalista*, como visión dominante de la misma, particularmente en el movimiento de los años cincuenta.

1) En la conceptualización de Durkheim sobre el campo de la educación, se establece una distinción entre tres ámbitos de la educación: *la educación* como una acción en el escenario escolar, social y familiar; *la pedagogía* como una teoría-práctica, cuya meta es generar reflexiones para orientar la acción, y *la ciencia de la educación* como la aplicación de las reglas científicas en la formulación de teorías universales sobre la educación. La pedagogía no es “ciencia”, sino que su carácter reflexivo la compromete con el establecimiento de orientaciones prácticas para la actividad educativa. Reconocemos que Durkheim se refiere a la pedagogía y no a la didáctica; sin embargo, el mismo carácter de esta disciplina como parte de la pedagogía originó que se considerase en su dimensión de teoría-práctica, tema que ciertamente es analizado por el autor cuando desarrolló su curso sobre enseñanza de la ciencia (Durkheim, *s.f.*). En este punto se finca el carácter normativo de la didáctica, aun a costa de establecer su articulación con la teoría.

2) El paradigma alemán sobre la disciplina pedagógica suele clasificar a la didáctica como una *ciencia aplicada* de la pedagogía. Así se procede de una clasificación general entre las disciplinas llamadas *teóricas* —tal es el caso de teoría pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, entre otras— y las llamadas *aplicadas*, como pueden ser la didáctica, la orientación vocacional y la psicotécnica.

En esta visión se han construido múltiples textos de didáctica, cuya tarea es prescribir las formas como puede operar un docente; pese a que desde hace más de 30 años esta perspectiva ha sido suficientemente analizada y criticada, reconocemos que todavía se encuentra presente. La didáctica instrumental-normativa se centra en preguntas como las siguientes: ¿cómo se enseña?, ¿cuáles son los mejores o más eficaces métodos educativos?, ¿cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes? A tales preguntas se busca respuesta a partir de diversas recomendaciones prácticas, inspiradas en la experiencia o reflexión de un autor, pero que difícilmente pueden ser aplicadas en una situación concreta.

Ya Freinet había efectuado varias formulaciones sobre la efectividad de esta perspectiva, cuando expresa:

Leí a Montaigne y a Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco [...] participé en el Congreso de la Liga Internacional para la nueva educación (1923), en el cual se reunieron los grandes maestros de la época, Ferrière, Bovet, Claparède [...] Pero cuando volví a encontrarme solo en mi clase me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudia-

das podrían trasladarse a mi escuela (Freinet, 1963, pp. 12 y 13).

Por ello, el autor invita a los estudiosos de la didáctica a no proponer “métodos”, pues obligarían a los maestros a aplicarlos, sino a efectuar la enunciación de los principios fundamentales, y presentar los resultados de un trabajo en el aula como ejemplo para que los docentes estén en condiciones de crear su propia propuesta.

Precisamente para facilitar la marcha, en nuestra pedagogía hablamos de técnicas Freinet y no de Método Freinet. El método es un conjunto hecho que hay que tomar; no tenemos esta pretensión, ofrecemos a los educadores técnicas y les decimos he aquí lo que hacemos, lo que obtenemos, lo que todavía no se logra. Quizá ustedes lo harán mejor y en eso nos dará mucho gusto aprovechar sus experiencias (*ibid.*, p. 33).

La técnica de enseñanza es importante, pero articulada con su necesario plano conceptual; una visión antinormativa de la didáctica requiere de la formación y creatividad docentes; contrariamente, las propuestas instrumentales han mostrado que son a todas luces insuficientes para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. De hecho, Hernández Ruiz (1972) lamenta que la nueva generación de docentes se limite a aplicar los formulismos que vienen establecidos en los libros de texto o en los programas escolares, lo que ha causado, en palabras del autor, que los docentes pierdan el significado del papel del método en la didáctica.

Además de considerar la dimensión conceptual de la didáctica como elemen-

to que evita que se pierda en una perspectiva instrumentalista, es indispensable concebirla desde una dimensión histórico-política, puesto que mediante la didáctica se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado. Durkheim había expresado a principios de siglo que, en la época medieval, la educación no podía dar paso al libre examen de las ideas como acontece ya en nuestro siglo, porque el sistema social no lo permitía. Por su parte, Dilthey expresa:

El ideal de la educación varía históricamente. En efecto, los tiempos y pueblos viven en la alegre conciencia del valor absoluto de sus ideales. El siglo XVIII creía haber encontrado en la formación de los individuos el ideal que debía realizar el progreso de la humanidad. A fines del siglo XIX nos reímos de esto, pero el nuevo ideal de vida que se anuncia tendrá su día en la historia y también desaparecerá. Así, no puede tener pretensión de validez general ninguna tentativa de definir el fin moral de la humanidad y derivar de él el fin de la educación. La ciencia pedagógica debe aprender modestia de la escuela histórica. (Dilthey, 1949, p. 154).

A finales del siglo XX, en la didáctica se analiza el problema de la calidad de la educación, de la formación para una sociedad del conocimiento y de la competencia, del impacto de las tecnologías de la información en el plano de la educación. Estos temas signan socialmente nuestra problemática didáctica. Más allá de ellos, muestran el carácter histórico-social de esta disciplina.

De esta manera, consideramos como dos grandes omisiones de las concepciones didácticas actuales la carencia de una perspectiva que articule la teoría y la técnica en la didáctica, como elemento que la aleje del instrumentalismo, y la falta de una concepción histórico-política, aspecto que permitiría ubicarla en el seno de los grandes propósitos sociales para la educación. Ambos aspectos permiten superar la concepción normativa que algunos autores le adjudican a esta disciplina.

3. LOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN QUE SUBYACEN EN LA PRODUCCIÓN DIDÁCTICA Una mirada histórica

Una revisión histórica de los tres siglos de producción didáctica nos ofrece la oportunidad excepcional de realizar, como una epistemología *a posteriori*, la reconstrucción de los principales modelos de investigación que se han empleado en este campo de conocimiento. Estos modelos se pueden organizar en dos grandes capítulos: estudios para *constituir una teoría didáctica* y derivar técnicas de trabajo en el aula, y *estudios sobre el aula*, para construir una teoría de procesos de enseñanza o de aprendizaje, o bien aportar elementos para una comprensión sobre el funcionamiento de los procesos del aula.

Es innegable que, con la evolución en la década de los sesenta de la llamada "nueva sociología de la educación", la mirada directa sobre el aula generó la posibilidad de estudiar problemas de la enseñanza desde una perspectiva microsocial, también es cierto que los grandes temas didácticos han sido en general omitidos en su abordaje. De

esta manera se han privilegiado ciertas temáticas propias de las relaciones sociales: relación maestro-alumno, la ideología en el trabajo pedagógico, y en ocasiones algunas psicopedagógicas, la construcción del conocimiento matemático, entre otras, y se ha omitido un abordaje de temas fundamentales en la historia de la didáctica.

Se ha aportado una discontinuidad y ruptura respecto a las formas anteriores que existían para abordar los problemas del aula, y simultáneamente se ha generado exclusión en los temas objeto de desarrollo en el campo didáctico. Por nuestra parte, la perspectiva que presentamos nos permite ubicar el valor y complementariedad de ambos modelos de investigación, pues buscamos señalar el papel que juegan en la producción de conocimiento referido a la enseñanza, su sentido y sus logros en una necesaria explicación y teorización sobre los problemas de la didáctica, así como el punto límite de ambos enfoques. Esta perspectiva de alguna forma se inspira en lo que genéricamente se ha denominado la teoría del péndulo en la didáctica, magistralmente iniciada por Snyders, y posteriormente retomada por infinidad de autores, aunque explícitamente se le puede encontrar en Not y Saviani.

Deseamos resaltar cada uno de los modelos que expondremos, en los que se identifica con claridad una forma de investigación didáctica, y subyacen perspectivas y alternativas metodológicas y técnicas de singular importancia. Hemos agrupado formas de trabajo que históricamente se conformaron con distinto signo; tal agrupación permite comprender un orden y sentido en nuestra exposición, pero de ninguna forma significa

desconocer la riqueza que subyace en las diversas modalidades de indagación. A la vez, constituye un elemento orientador de la investigación didáctica, en la que se proponen diversas estrategias para la indagación disciplinaria a los académicos e investigadores que asumimos este interés, tal como los docentes en cuanto actores fundamentales de las actividades en el aula.

Nosotros no estudiamos la figura docente-investigador; por el contrario, tratamos de clarificar las diferencias metodológicas que pueden tener ambos constructores (docentes e investigadores) en la asunción de estrategias metodológicas diferentes para la conformación del pensamiento didáctico.

3.1. Hacia una *teoría de la didáctica* y sus derivaciones técnicas para el aula

Esta es la primera modalidad de investigación que se encuentra en el campo, y en ella se han contruido las grandes formulaciones del pensamiento didáctico desde las teorizaciones en el campo, como las de Comenio, Pestalozzi, Montessori y Freinet, entre otros. Nuestra tarea es deconstruir, desde la producción textual que han elaborado estos autores, los implícitos teóricos y metodológicos que han orientado su obra, recoger su metodología en uso para presentarla en forma reconstruida, con la idea de que quienes pretendan investigar el campo de la didáctica observen los diversos énfasis, presupuestos, formas metodológicas de trabajo. No se trata de buscar la identidad de una disciplina, sino sencillamente de reconstruir el camino que ha seguido para efectuar sus diversas formulaciones.

Una revisión de los textos de estos autores —y de los que genéricamente se consideran clásicos en el ámbito didáctico—, nos permite considerar cómo estas formas metodológicas se expresan en tres tipos de indagación: a) la construcción de una teoría didáctica, b) desarrollos conceptuales independientes de la práctica, y c) elaboración de concepciones breves con predominio de la práctica. A continuación enunciaremos las características particulares de cada una de ellas.

a) *La construcción de una teoría didáctica* ocupa un lugar central en la conformación de esta disciplina; su génesis se encuentra en el mismo proceso que desembocó en la constitución de una teoría educativa. Estos desarrollos se caracterizan por la armonía y enlace que existe entre la formulación conceptual y las técnicas que se derivan de la misma. Sin lugar a dudas, Comenio efectúa su indagación en el campo de la didáctica a partir de su formación, originaria del campo de la teología y potenciada por un dominio fundamental de la filosofía y la cultura clásicas, así como un acercamiento al empirismo de su época.

A más de tres siglos de la elaboración de *Didáctica magna* (1657), este libro conserva un valor fundamental para nuestra época. Innumerables planteamientos comenianos tienen vigencia en nuestros días: la necesidad de un orden gradual de los contenidos, la búsqueda de condiciones óptimas para el aprendizaje, el papel del método en la enseñanza. Comenio no sólo construye —y con gran intuición— una teoría didáctica, sino que presenta los núcleos problemáticos que caracterizan el debate didáctico, que se encuentra buscando respuestas a temas establecidos en el siglo XVII, aún en nues-

tros días. Así, las nuevas aportaciones sobre la estructuración del contenido, o sobre la adecuación de éste al proceso cognitivo del alumno, aportan elementos novedosos a problemas abiertos con toda claridad en dicho libro, referidos a la interrogación que efectúa sobre el orden del contenido. Se trata de hacer una metalectura de la propuesta de Comenio que permita identificar los interrogantes centrales, a los cuales la didáctica busca dar respuesta. Esto constituye un tema pendiente en el caso de la investigación sobre el autor y sobre este campo de conocimiento.

Comenio inaugura una forma de indagación en el campo de la didáctica, según la cual la realización de esta tarea reclama una sólida formación conceptual como apoyo teórico insustituible, a la vez que busca atención y experimentación en el aula. En expresión de Dilthey:

así se desarrolló la didáctica como un sistema natural de las conexiones teleológicas de la sociedad [...] dirigido por el ideal de las ciencias de la naturaleza [...] El progreso desde una didáctica científica a una pedagogía científica se realizó en el siglo XVIII, de Comenio a Herbart (Dilthey, 1949, p. 154).

En particular, la formación filosófica es una característica fundamental de esta perspectiva, en lo que destaca Federico Herbart, filósofo kantiano de origen alemán que desarrolló, como tesis doctoral, la primera constitución disciplinar de la pedagogía: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) (Herbart, 1983). Uno de los libros que lo conforman se encuentra referido a la instrucción.

Para Herbart, la teoría ocupa un lugar central tanto en la posibilidad de constituir el campo de la educación y de la teoría didáctica, como en la de desarrollar una experiencia educativa. Sin teoría no se puede abordar ninguna de estas cuestiones. En experiencia del autor:

un maestro de escuela de noventa años tiene la experiencia de su rutina de noventa años, posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¡tiene la crítica de su método y de sus actos. [...] He exigido al educador ciencia y reflexión. No me importa que la ciencia sea para los demás como unos lentes, para mí es como unos ojos" (Herbart, 1983, pp. 5 y 9).

De igual manera, afirma que la construcción de la pedagogía sólo es posible en cuanto ésta se apoye en la filosofía, de ahí la necesidad de una sólida formación como garantía para la construcción de la disciplina educativa. En este punto, para Herbart sería deseable que algún día la pedagogía construyera sus propios conceptos con independencia de la filosofía, mientras que Dewey considera que la filosofía cubre una función de vigilancia sobre los conceptos que construye la teoría de la educación, aunque esta construcción debe tender a efectuar sus conceptos en forma independiente.

Para Herbart, sólo el hombre es educable, por lo cual los dos pilares que conforman la disciplina educativa son la ética, para atender a la discusión sobre los fines de la educación, y la psicología, para proponer los medios de lograr tales fines.

Con este conjunto de elaboraciones y puntos de partida, Herbart realiza sus desarrollos para una teoría de la ins-

trucción. La instrucción sólo es posible, según el autor, en cuanto existe una carencia y simultáneamente una potenciación que tenga como soporte una socialización y una experiencia. Ambas son condiciones necesarias, pero no suficientes, para que el sujeto sea "educable". Sin ellas, la instrucción enfrenta un muro infranqueable, a partir de ellas la instrucción puede llevar al hombre al plano de la razón, la eticidad y el goce de lo estético, elementos constitutivos, estos tres, de la formación humana "De qué sirve—expresará Herbart— que el alumno sepa aritmética si pierde la posibilidad del placer estético". Lo humano implica la constitución de estos tres elementos.

Más allá del planteamiento doctrinario de Herbart, del cual hemos expuesto sólo una perspectiva apretada y sintética, el autor ofrece una forma de construir conocimientos en el campo de la educación y de la didáctica, que guarda estrecha relación con la teoría (en este caso, la filosofía) y su fin es construir teóricamente la disciplina educativa.

Dos elementos signan esta manera de indagar en la didáctica: rigor conceptual, que proviene de una sólida formación, y experiencia educativa. Herbart y Dewey no sólo formulan una didáctica que oriente la práctica de los demás docentes, sino que la didáctica construida es también resultado de su mismo trabajo educativo. Finalmente, el aula es el lugar donde se articulan los conceptos teóricos estructurados. Este modelo tiene clara vigencia en nuestros días, aunque en este momento de conformación multi e interdisciplinaria de la educación, la sólida formación conceptual se observa más en alguna disciplina de las ciencias sociales, con su concreción en la prác-

tica. Se puede pensar que la obra de ciertos autores se ubica en esta tradición. La articulación entre elementos teóricos y su concreción en estrategias técnicas de enseñanza es un elemento constitutivo de este modelo.

El interés de desarrollar propuestas que atiendan a un problema general hace que algunos de los criterios desconfíen de ella, e incluso la lleguen a considerar como una producción normativa.

b) *Desarrollos conceptuales independientes de la práctica.* Ubicamos en este modelo diversas indagaciones profundamente conceptuales, efectuadas atendiendo a un tema problemático de la educación. Una segunda característica de esta forma de indagar es que estas elaboraciones no son experimentadas en el aula por quienes las formulan, aunque en la historia de la didáctica se observa que se llevan al aula en desarrollos posteriores. Este tipo de indagaciones se inicia con Rousseau, cuyos postulados serán retomados más de un siglo después por el movimiento de escuela activa. Este autor, apoyado en una sólida formación en el campo de la filosofía, desarrolla varios postulados que buscan promover la educación armónica con la naturaleza, con profundo respeto a la libertad y a los procesos de desarrollo del niño como sujeto de la educación. El planteamiento rousseauiano supera la desconfianza establecida hacia el sujeto de la educación; a éste, lejos de ser objeto de una vigilancia permanente, se le conceden condiciones que le permitan desarrollarse libremente gracias al contacto con la naturaleza.

Según Snyders (1973), la obra de Rousseau refleja multiplicidad de sín-

tesis entre el pensamiento tradicional y las nuevas ideas que ostenta.

Rousseau construye un nuevo concepto de educación que impactará el escenario educativo en forma tímida mediante la intuición de Pestalozzi, y que definitivamente creará un nuevo modelo didáctico en la conformación de la *escuela nueva o activa*, hasta los siglos XIX y XX. Quizá más que ningún otro autor, Rousseau es el ejemplo del valor que posee el ámbito conceptual para la didáctica.

Sin lugar a dudas, esta perspectiva de investigación en el campo de la didáctica también es vigente en la actualidad, tal es el caso de ciertas vetas de la nueva sociología de la educación y las aproximaciones que derivan de la aplicación de la teoría crítica a la educación, como el movimiento de la pedagogía crítica, o bien, los desarrollos conceptuales que se derivan del pensamiento posmoderno desde todas estas posiciones, sin olvidar que en este momento se formulan algunas teorizaciones en el campo de la enseñanza. Además, se conservan las características centrales de este modelo de indagación, esto es, la articulación en el desarrollo de una concepción teórica que no se encuentra ligada a una experiencia de aula.

c) *Elaboración de concepciones breves con predominio de la práctica.* Se trata de la modalidad de indagación que podemos considerar más cercana a la posibilidad real del docente; ésta consiste básicamente en *desarrollar una sencilla concepción* sobre educación, y posteriormente *construir técnicas para trabajar en el aula*. En ocasiones, esa sencilla concepción es sólo una idea rectora (restituir el circuito de la vida cotidiana en el aula —Freinet—, enseñar a leer y es-

cribir con elementos concientizados que eliminen el aburrimiento —Freire—). El aula se convierte en espacio experimental de una idea donde se busca generar diversas estrategias que posibilitan simultáneamente el desarrollo de la enseñanza. Posteriormente, conforme los resultados de tales estrategias se muestran exitosos, se procede a describir lo que se está ejecutando para, en su caso, hacer un desarrollo conceptual del mismo. La teoría, en este caso, juega un papel secundario y fue reemplazada por una gran sensibilidad del educador a los problemas que enfrenta la enseñanza, junto con la percepción de los claros límites que tiene la aplicación de sistemas rutinarios.

No se pueden desconocer las diferencias existentes entre los principales autores que se identifican en esta tendencia: Pestalozzi, Freinet y Freire, donde sobresalen la orientación general, idea central que orienta su perspectiva, y la consistencia que tiene este punto de partida; es necesario reconocer la gran vitalidad con la que, a partir de una orientación general, estos autores procedieron a dar cuerpo a una perspectiva de la didáctica. Sus formas de investigación, de aparente simplicidad, son fundamentales porque constituyen un claro ejemplo de las perspectivas de investigación que tienen los docentes para hacer desarrollos y aportaciones a la didáctica. Esta situación conforma una perspectiva específica de investigación en el campo de la didáctica y de la docencia, la cual cualitativamente es muy superior a los desarrollos contemporáneos que se han efectuado bajo la perspectiva de docente-investigador, muchas veces limitándolos a un modelo investigación-acción, tal como lo

hace Stenhouse. Freinet —por ejemplo— muestra con excepcional sencillez el mecanismo por medio del cual elaboró su propuesta didáctica. De esta manera, cuando plantea el origen de su propuesta, precisa:

no pretendo atribuirme un talento especial que me haya predestinado a ese papel precursor. Poco faltó para que, como la gran mayoría de mis colegas, me contentara con la apacible rutina que conduce a la jubilación sin demasiados esfuerzos, ni preocupaciones (Freinet, 1973, pp. 10-11).

El autor argumenta que le incomodaba el desinterés y aburrimiento que mostraban los alumnos en clase, asimismo estaba en desacuerdo con inspectores y compañeros que le sugerían conformarse con esa situación: “tenía que actuar como un payaso sin talento, intentando retener la fugitiva atención de mis alumnos. Los colegas me aconsejaban paciencia: te acostumbrás, hay que aceptar cierta rutina” (*ibid.*, p. 13). Las técnicas Freinet surgen de una búsqueda para restituir la espontaneidad que los alumnos manifestaban en su comportamiento cotidiano, “restituir en la escuela el circuito de la vida” que la dinámica escolar interrumpe. En sus planteamientos, el autor muestra cómo gradualmente construyó sus técnicas, cómo descubrió “la clase paseo”, “la correspondencia escolar”, “la imprenta”, “el texto libre”, etc. Al paso de su exposición, el autor presenta dos claves para la innovación: tener un ideal sobre lo que debe ser la enseñanza, y percibir los resultados de lo que se hace. “Si los educadores cobrasen conciencia del escaso rendimiento de su enseñan-

za, verían la necesidad de modificar su técnica" (*ibid.*, p. 24).

Sus primeras ideas lo llevan a estudiar a Rousseau, a revisar las experiencias de la "escuela nueva de Ferrière", a asistir a los congresos de este movimiento. Pero tajantemente expresa: "cuando me encontraba solo en el salón de clases, ninguna de estas teorías me servían" (*idem*).

Desde mi opinión, Freinet no sólo construye diversas técnicas de enseñanza, sino que hace indirectamente proposiciones en el marco de una teoría didáctica. Se trata de lo que una metalectura de la obra de este autor puede mostrar; de esta manera, la investigación didáctica es el resultado de: a) asumir con claridad una idea orientadora muy general, b) buscar el desarrollo de estrategias de enseñanza en el aula, manteniendo una cuidadosa actitud vigilante frente a ellas, c) realizar lecturas y reflexiones que orienten el pensamiento pedagógico y, sobre todo, que permitan reconstruir las propuestas de los autores analizados, y fundamentalmente, d) conservar una sensibilidad permanente ante los resultados del trabajo en el aula —cuando los alumnos están aburridos, cuando no se interesan en las actividades propuestas—, esto es, cuando existe un fracaso de la propuesta metodológica es cuando se tienen condiciones para pensar en nuevas estrategias de enseñanza.

La reflexión sobre su constitución y sus resultados, y la formulación escrita de los mismos, constituyen la tarea innovadora que se busca. Es el momento de traducir el trabajo en resultados de indagación. La perspectiva Freinet es de las pocas en el ámbito de la didáctica que reconocen que cada técnica pue-

de ser oportuna para una situación específica, pero que todas ellas tienen sus limitaciones. Esto representa un espacio de innovación en el desarrollo de sus formas de trabajo.

Una lectura de la experiencia de Freire también muestra cómo una idea inicial, incluso formulada todavía en un plano muy simple, puede constituirse en un elemento que posibilite transformaciones educativas radicales.

Los conceptos expresados en *La educación como práctica de la libertad* (1973) muestran esta fuerza originaria para promover el cambio, y simultáneamente permiten identificar la debilidad conceptual del planteamiento inicial, el cual ha adquirido otros procesos de maduración posteriormente.

En Pestalozzi encontramos una situación similar a la que estamos mencionando; en sus obras *El canto del cisne* y *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, podemos identificar la simplicidad de quien, guiado por grandes intuiciones educativas, desarrollaba formas sorprendentes de trabajo en el aula. Tan relevantes llegaron a ser éstas, que el propio Herbart buscó tener contacto con la experiencia que realizaba el profesor suizo.

Deseo expresar que este modelo de investigación en el campo de la didáctica puede ser muy adecuado para diversos profesores que enfrentan los retos cotidianos de una acción educativa, que necesitan tener respuestas prácticas para su aula y que luchan para vencer la rutina escolar.

Considero que se ha abusado de la figura que representa a la didáctica como "una disciplina normativa", es un error considerarla como una "camisa de fuerza" que rige la práctica escolar; esta idea es desarrollada por quienes

no alcanzan a tener clara percepción de la historia del pensamiento didáctico; una visión histórica nos muestra que la didáctica es una disciplina que tiene sus vericuetos, su riqueza y sus propios límites.

3.2. Investigaciones en el aula y sus aportaciones para una construcción teórica en la didáctica

Hemos agrupado en cuatro líneas de investigación una serie de estudios que han enriquecido notoriamente el desarrollo de la didáctica: se trata del empleo de enfoques de investigación que se han conformado en este siglo y algunos en un periodo muy reciente como efecto del desarrollo que han tenido las ciencias sociales. En general tienen como referencia la epistemología genética, los llamados estudios de casos o estudios basados en el método clínico, así como los movimientos científicos que reivindican el papel del sujeto (la microhistoria, la microsociología).

Sólo una veta de las que clasificamos en esta sección ha acompañado en todo el siglo el desarrollo de la didáctica: es la psicología, cuyos desarrollos científicos contribuyeron notoriamente a la solidez conceptual del planteamiento didáctico. Dicha contribución apuntaló una explicación científica donde la didáctica comeniana tenía una extraordinaria intuición, como por ejemplo: sólo enseñar una cosa a la vez, sólo pasar a otro tema cuando el anterior ha sido comprendido, o sólo enseñar lo que puede ser comprendido en determinada edad. Sin embargo, también reconocemos que el impacto de esta disciplina tuvo un cierto efecto negativo en cuanto contribu-

yó a la psicologización de la didáctica, llegando a desplazar el sistema de interrogantes didácticos por teorías del aprendizaje, de la motivación y de la instrucción. Sin embargo, los desarrollos de fin de siglo abren, en el espectro psicológico, la mirada del sujeto visto como caso, como elemento singular que reclama ser explicado.

a) *La investigación de la enseñanza desde diversas perspectivas psicológicas.* Como externamos previamente, la relación psicología-didáctica se ubica en este siglo, de suerte que desde las primeras formulaciones “científicas” sobre el aprendizaje se empezaron a efectuar diversas aplicaciones al campo de la enseñanza: los primeros desarrollos del conductismo, así como los principios de ensayo y error, la llamada ley del efecto, o bien las concepciones de la segunda generación a partir de las máquinas de enseñanza y los principios de la enseñanza programada. Sin embargo, en mi opinión son los estudios que se pueden efectuar desde las diversas teorías cognitivas, tales como epistemología genética, cognoscitividad o las diversas vertientes de lo que genéricamente se denomina constructivismo, los que han contribuido a desarrollar una riqueza muy particular del campo de la enseñanza.

Podríamos afirmar que en la relación didáctica-psicología han existido dos momentos: en el primero los desarrollos específicamente psicológicos se aplican al campo de la didáctica —un caso muy claro de ello puede ser *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* (Aebli, 1958)—, mientras que el segundo momento corresponde a la investigación, en el campo de la enseñanza, de un proceso cognitivo específico em-

pleando el bagaje conceptual de las teorías psicológicas —por ejemplo, *Los contenidos en la reforma* (Coll *et al.*, s/f)—. De esta manera, se ha ido generando una nueva forma de indagar los temas de la enseñanza, misma que consiste en efectuar adaptaciones de los procedimientos clínicos de la psicología genética a tareas cercanas a la enseñanza, e incluso a situaciones específicas de trabajo con estudiantes. Tal incorporación de procedimientos no sólo ha enriquecido las estrategias de indagación, sino que ha contribuido a efectuar desarrollos inéditos en el ámbito de la educación.

Las aportaciones de estas teorías han influido tanto en el ámbito de la didáctica general como en la específica. En el primer supuesto se pueden identificar ciertos principios que operan como punto de partida de diversas proposiciones, tal es el caso de postular que el aprendizaje es una construcción personal y no una copia o retención memorística; la construcción de la información es el resultado de mecanismos sucesivos de aproximación a un objeto de conocimiento; el pensamiento tiene diversas etapas de desarrollo, se inicia con operaciones concretas y paulatinamente posibilita el desarrollo de funciones simbólicas; la enseñanza debe apoyarse y respetar tales procesos.

De acuerdo con cada perspectiva se han formulado diversos principios que operan en el ámbito de la enseñanza, los cuales guardan un valor singular de orientación para el trabajo docente, tales son, por ejemplo, la noción de que el docente cubre un papel de andamiaje (Brunner) en la tarea de enseñanza; el concepto de organizador avanzado (Ausubel) como un elemento básico en el ordenamiento interno de las estruc-

turas conceptuales; el papel de la problematización y de la actividad interior (Aebli) como punto de partida en las tareas de aprender; las actividades de aprendizaje, de introducción y desarrollo, frente a las de generalización y aplicación (Taba) como adecuación de los principios de asimilación y acomodación de la teoría piagetiana.

En segundo término, reconocemos que, como resultado de la aplicación de las teorías y metodologías cognitivas al ámbito de la enseñanza, se ha dado una modificación cualitativa de los procedimientos para abordar las llamadas didácticas específicas, esto es, las referidas a la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales y el lenguaje. El empleo de sus diversas perspectivas en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento de cada una de estas disciplinas ha permitido nuevos desarrollos en el ámbito de la explicación de estrategias de enseñanza.

Si bien la psicología genética inicialmente se empleó en temáticas cercanas al estudio de la construcción del conocimiento en la educación básica, posteriormente estas indagaciones han ampliado su objeto de estudio al aprendizaje de temas que se requieren construir en la educación media y superior.

Quizá lo que en un planteamiento general se pueda resaltar es que cada estudio sobre la construcción particular de un concepto inicialmente apoya la conformación de una didáctica específica y que paulatinamente se van estructurando conceptuaciones que permiten conformar una categoría generalizable en el ámbito de una teoría didáctica.

De esta manera, las relaciones entre psicología y didáctica dejaron de darse exclusivamente en el plano de la aplica-

ción de conceptos —de la primera a la segunda—, como aconteció en la primera parte del siglo, al adoptar y adaptar diversas teorías y metodologías empleadas en el ámbito de las perspectivas cognitivas para promover la comprensión de la construcción del conocimiento en un tema particular.

b) *La investigación etnográfica*. A partir de la década de los sesenta se han desarrollado diversas perspectivas de investigación cuyo objeto central es indagar sobre el aula escolar. Esto se manifiesta con el desarrollo de la microsociología, en particular el movimiento denominado “nueva sociología de la educación”, así como con la utilización de una serie de técnicas etnológicas aplicadas del campo de la antropología al ámbito educativo. Inclán (1992) ha mostrado que inicialmente estas metodologías fueron empleadas para analizar diversas relaciones culturales que acontecen entre la escuela y una comunidad de su entorno, y fue hasta mediados de los setenta que los etnógrafos educativos tomaron los sucesos en el interior del aula escolar como objeto de estudio, en ocasiones relacionándolos con el ámbito escolar, pero desatendiendo la dimensión inicial que incorporaba la dinámica escolar a un proceso socio-cultural particular.

De esta manera, se ha incorporado otra forma metodológica para efectuar la investigación en el aula, metodología que para algunos autores ayudará a establecer la identidad de esta disciplina. Esta forma de indagación ha tenido una importante aceptación, y a partir de ella se han estudiado temas como las relaciones cotidianas entre docentes y estudiantes, las formas de autoridad en el salón de clase, los mecanismos de legitimación e imposición cultural, los meca-

nismos de socialización escolar, así como las estrategias seguidas por algunos profesores para la enseñanza de un tema en particular. No puedo dejar de mencionar los estudios de Avila, los cuales utilizan categorías de la teoría piagetiana sobre construcción de conceptos y emplean una metodología etnológica para observar cómo son abordados por docentes y estudiantes en el salón de clases. Se trata de un singular ejemplo de nuevas combinaciones teóricas y metodológicas para investigar en el aula.

La investigación etnográfica se constituye hoy día en una posibilidad de indagar sobre lo que acontece en el aula, y sus resultados necesariamente impactan temas didácticos. Si bien, se puede reconocer que existe cierta tendencia a abordar las dimensiones sociales de la educación, no se pueden negar los esfuerzos que también se realizan desde esta perspectiva para desarrollar estudios sobre aspectos donde se imbrica la cultura con los procesos escolares, e incluso, como hemos mencionado, diversas temáticas que tradicionalmente han sido desarrolladas por la didáctica. Ciertamente que el modelo de observación en el aula posibilitó la construcción del concepto currículo oculto para señalar el conjunto de aprendizajes que de manera no intencionada promueve la escuela.

También es cierto que varios autores han llegado a sobredimensionar las ventajas de esta opción teórico-metodológica, llegando a considerar que constituye la única o la mejor forma de indagar en el ámbito de la didáctica. Sin negar el valor y la riqueza de las aportaciones efectuadas desde esta perspectiva, también es necesario reconocer algunas de sus principales limitaciones, unas —las

primeras— se desprenden de la “empirización” de la investigación realizada por algunos etnógrafos que consideran que no es necesario asumir posiciones conceptuales, que invitan a realizar observaciones desprendiéndose de las categorías teóricas y que consideran que las categorías “emergen” del material que ha sido observado. Mientras que las segundas se relacionan con un retorno a los postulados básicos de “un método” como garantía de conocimiento.

c) *La investigación participativa y la investigación-acción*. Se trata de dos modelos que se pueden caracterizar en forma independiente, pero que comparten una serie de elementos que permiten presentarlos en un mismo apartado. Dos aspectos guardan una estrecha relación: la concepción de que el sentido de la investigación es mejorar la realidad, y la concepción de que son los propios actores —en este caso del sistema educativo— quienes deben asumir un papel activo, tanto en la tarea de indagación como en el compromiso por modificar la realidad escolar.

Los modelos de investigación participativa e investigación-acción surgen en este siglo; su emergencia se encuentra vinculada con experiencias gestadas con relación a la psicología de los grupos, en particular con el objeto de estudiar aquellos temas que tienen gran importancia para los sectores sociales marginales de América Latina, así como de involucrar a la comunidad en la resolución de sus propios problemas. Su aplicación al ámbito de la educación fue posterior; en varios casos se asumió que los docentes podrían participar en la investigación con el fin de resolver también los problemas de enseñanza. Paulatinamente se fue estableciendo la fórmula

docente-investigador de su propia práctica, sin analizar los problemas teóricos y metodológicos que se establecen en esta nueva formulación.

Entre las principales propuestas de la investigación participativa se pueden enunciar: a) el reconocimiento de que el propósito de la investigación es el conocimiento, así como la mejora de la calidad de vida; b) la necesidad de que los temas objeto de estudio sean elegidos en función de las necesidades sociales y no de los intereses de los académicos o funcionarios, y c) la aceptación de que el conocimiento social está influido por juicios, valores e intereses personales de los investigadores, quienes además deben cumplir con un mínimo de objetividad.

Una variante dentro de esta misma perspectiva es el enfoque investigación-acción, construido desde el concepto lewiniano *action research*; esta perspectiva se identifica en sus argumentaciones con el modelo investigación participativa. Según Stenhouse, constituye una posibilidad para que en el campo del currículo los docentes realicen indagaciones que permitan confirmar o refutar algunos presupuestos que asumieron los diseñadores de un currículo —entendido éste en forma extensa, esto es, como la selección de contenidos que deben ser abordados en un curso escolar, así como las experiencias de aprendizaje que de él surgen—. Desde esta perspectiva, se puede considerar que los docentes se constituyen en un eslabón para analizar la efectividad de los presupuestos que constituyen un plan de estudios. Para Stenhouse, la tarea de esta figura es “comprobar”, mediante un modelo de investigación-acción, hasta dónde determinados postulados que asume una pro-

puesta curricular realmente se cumplen en la operación curricular. De tal suerte que sean los docentes quienes proporcionen información a aquellos que tienen la responsabilidad de elaborar las propuestas curriculares. Por ello Stenhouse establece que el docente no formula las preguntas de investigación, sino que éstas surgen entre una tensión de lo que el plan de estudios propone que debe ser enseñado y lo que el docente percibe que no funciona en el contexto de su situación escolar.

Más ambiciosa resulta la perspectiva que asumen Carr y Kemmis (1988), quienes conciben a la investigación-acción "como la adopción de un concepto de verdad y acción socialmente construidas, englobadas en la historia". Los autores consideran que este modelo permite trabajar con las "teorías implícitas" de los docentes, para convertirlos en "investigadores activos que lleguen a desarrollar sus propias teorías educacionales sobre la base de un conocimiento personal, en el supuesto de que únicamente los prácticos pueden investigar su *praxis*". En esta perspectiva, "el carácter de la investigación-acción es lograr una acción emancipadora, para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas".

De alguna forma, este modelo responde a una aspiración de los docentes, profesionistas golpeados en su misma representación y autopercepción personal, institucional y social que en determinada etapa consideran que es factible investigar su propia práctica, o bien que pueden constituirse como docentes-investigadores. En tal figura mítica se busca resarcir una imagen que socialmente se ha deteriorado. Pocas consideraciones existen sobre la necesidad de reinvin-

dicar la función docente en sí misma, así como los elementos profesionales que la definen: vinculación con el saber (de ahí una dimensión intelectual), vinculación con lo humano (de ahí una profunda cosmovisión humanística, ética, estética), vinculación con la formación (que permite estructurar un reto social y personal con características únicas en el ámbito profesional).

Ciertamente que la investigación participativa o la investigación-acción tiene muchos problemas para llevarse a la práctica. Unos derivan de un problema teórico y epistemológico en donde se desconocen premisas básicas que son indispensables para realizar una tarea rigurosa, en particular el desprecio a la teoría como elemento fundamental que permita tanto construir interrogantes originales, como construir interpretaciones sólidas de la realidad indagada; otros proceden de la dificultad de constituirse en responsable de la acción educativa —la tarea docente se encuentra permanentemente presionada con la intervención— y al mismo tiempo ser objeto de estudio. En estos modelos suelen desconocerse las múltiples relaciones que subyacen entre el sujeto de indagación y el objeto de estudio.

Por otro lado, surge un problema práctico derivado de la dificultad que tiene un docente para asumir su responsabilidad frente a la enseñanza y formación, conjuntamente con las tareas de investigación: observar, registrar, recabar datos, etc. Pareciera desconocerse que en el momento de la intervención todos los sentidos del docente se encuentran apoyando las diversas actividades que surgen en el curso escolar, así como las múltiples reacciones —cognitivas, estrategias de

aproximación al conocimiento, de resolución de problemas, de búsqueda de la información, actitudinales, tales como aceptación o rechazo del tema, relaciones interpersonales que acontecen en el grupo escolar—, y no conformes con estimular mejores medios para que el docente busque desempeñarse eficientemente en relación con las mismas, se establece la consigna de que debe investigar. Por demás resulta elocuente el testimonio de una profesora quien plantea que cuando intentó hacer investigación etnográfica percibió que, frente a un grupo de 50 estudiantes, tenía que dedicarse completamente a lo que acontecía en el aula y no podía efectuar “registros de sus observaciones”; de igual forma relata que cuando consideró emplear el diario de campo, percibía en la noche una confusión de sucesos entre lo acontecido con cada uno de los ocho grupos que atendía en el día; que sólo podía recordar el nombre de algunos de sus alumnos; que finalmente en la noche se encontraba cansada y en la disyuntiva de preparar y calificar los trabajos de sus estudiantes, o buscar rehacer un diario de campo.

Podemos afirmar que frente a una muy generalizada aceptación del discurso docente-investigador de su propia práctica, existe una significativa precariedad de los resultados que puedan ofrecerse desde este modelo de indagación.

En el caso de América Latina, quizá la experiencia más relevante e innovadora al respecto sea la de evaluación de la calidad de la educación en la Municipalidad de Buenos Aires, reportada en el libro *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja* (Bertoni, 1995), en el cual

se describe la integración del equipo de investigación que participará en la conformación de este escenario de investigación: a) investigadores, b) supervisores y directores, y c) docentes. Es importante señalar que cada sector tiene una responsabilidad específica dentro del proyecto; a los investigadores corresponde diseñar el proyecto global, establecer los interrogantes centrales del trabajo, proponer los conceptos fundamentales que orientan la tarea, y redactar el informe de la experiencia; asimismo, corresponde a ellos la conducción global de la investigación. Por su parte los supervisores y directivos tienden a constituirse en promotores del trabajo en las escuelas bajo su responsabilidad, así como a conceder espacios y tiempos para su realización. Finalmente, los docentes aportan su experiencia en el aula y participan en talleres *ad-hoc*, en donde se analiza el currículo real, las dificultades que tienen para enseñar determinados temas, las formas de evaluación que respondan al tipo de educación que buscan promover. Es sólo esta distribución funcional de tareas, donde unos investigan y otros cumplen con su responsabilidad docente, la que permite generar cambios en el proceso escolar.

Una lectura del reporte permite inferir con toda claridad que, sin la existencia de un grupo conductor de la experiencia (investigadores) y de una serie de conceptos fundantes (concepto de evaluación procesual y participativa), la tarea no se puede realizar.

La investigación acción y la investigación participativa pueden ser, en el caso del contexto de América Latina, un excelente medio de formación de docentes —tanto en un campo temático como

en el ámbito de la investigación—, si los procesos de investigación surgen y se acompañan de investigadores establecidos que colaboren tanto en la construcción del problema y formulación de las preguntas, como en el diseño de instrumentos y análisis de resultados.

d) *La teoría social de la subjetividad y su aplicación al aula.* Esta perspectiva de investigación articula aspectos que provienen de una concepción grupal (como encrucijada entre la psicología y la sociología, donde se reconoce que todo individuo nace, crece y se desarrolla en grupo) y de una concepción de la subjetividad que igualmente enlaza las perspectivas centradas en el individuo (la concepción mundo interno/externo del ámbito psicoanalítico, con una perspectiva social en la que se establece que los elementos sustantivos que caracterizan lo que denominamos subjetivo se encuentran profundamente anclados en un medio social); su desarrollo es muy cercano a la teoría de las representaciones sociales. Su empleo en el campo de la didáctica atiende básicamente al estudio de las cosmovisiones o representaciones de los docentes o estudiantes sobre diversos acontecimientos en el escenario escolar.

A finales de los setenta De Lella, y posteriormente Baz, utilizaron la entrevista grupal desde un enfoque operativo, para acceder a configuraciones de mayor profundidad —mismas que emergen del campo de la subjetividad— que la que tienen los actores de la educación sobre determinada situación que los afecta. En esta perspectiva conceptual, Díaz Barriga ha realizado diversas investigaciones apoyándose en entrevistas individuales basadas en un modelo clínico o a profundidad.

El concepto subjetividad es el que permite estructurar este tipo de indagaciones. Lejos de lo que se suele considerar, la subjetividad no tiene solamente una dimensión individual; su núcleo estructurante, como se puede ejemplificar desde la línea de “moebius” lacaniana, permite comprender que lo interno y externo es parte de un *continuum* donde no queda claro en qué momento se pasa de un ámbito al otro; así por ejemplo, pensamos y sentimos como sujetos de fin del siglo XX. En el ámbito del conocimiento, Castoriadis (1992) reconoce que los “sujetos efectivos son siempre sujetos sociohistóricos. Su socialidad y su historicidad no son escorias, accidentes u obstáculos, sino condiciones positivas esenciales [...] no hay pensamiento sin lenguaje, y éste no existe sino como institución sociohistórica”. De esta manera, tenemos que reconocer que la subjetividad social es un constructo que permite indagar cómo los procesos históricos y colectivos se expresan en representaciones personales.

Diversas disciplinas —lingüística, antropología y psicoanálisis, entre otras— han reconocido la importancia de la palabra en la constitución de lo humano y en la conformación del pensamiento. Por estas razones, esta metodología de estudio se basa en crear condiciones para que la palabra del actor de la educación: docente, estudiante o directivo, sea producida en el marco de una serie de contextos en los que se formulan frases cargadas de sentido, para lo cual se construye un guión de entrevista en función de diversas interrogantes conceptuales. Son las respuestas producidas en este contexto las que son objeto de interpretación en una

nueva construcción de sentido: el reporte de investigación.

Si bien esta forma de indagación es poco generalizada, permite acceder a un tema que en la actualidad es fundamental en el desarrollo de la didáctica, y que en el mundo anglosajón se concibe como los modelos de pensar de los profesores.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación en el terreno de la didáctica se encuentra inmersa en lo que acontece en el conjunto de las ciencias del hombre, es decir, es objeto de una muy importante diversificación. Si bien se puede mostrar cómo a principios de la didáctica ésta fue generando métodos propios que acompañaron su propio desarrollo conceptual, hoy vivimos en una diáspora de las metodologías de indagación.

Este enriquecimiento, necesario y fructífero en el ámbito de la didáctica, seguramente la llevará por derroteros insospechados. No dudamos de que estas concepciones han enriquecido significativamente los desarrollos de esta disciplina. Si a principios de los setenta se postulaba que la didáctica había muerto frente a los imponentes desarrollos de otros campos de las ciencias sociales, hoy podemos afirmar que, gracias a ellos, la didáctica ha es-

tablecido nuevos derroteros que la han vivificado nuevamente.

Los modelos de investigación didáctica se encuentran signados históricamente; una revisión de los procesos elaborados desde el siglo XVII hasta nuestros días nos permite observar las características que asumieron en sus formulaciones iniciales, las formas como se fueron adecuando a diversos momentos históricos y la diversificación de desarrollos de nuestro siglo.

En la didáctica, como en cualquier ámbito de las disciplinas contemporáneas, la investigación que se realiza responde a un "interés" cognitivo específico, con el cual se requiere una consistencia fundamental, pero que repercute en un enriquecimiento de los debates que actualmente se realizan en este campo de conocimiento. Nos encontramos frente a una diversidad conceptual y metodológica que también produce efectos de tensión y es un escenario de luchas y conflictos. El reconocimiento de esta situación reclama invitar a una "actitud dialógica" entre los diversos actores del campo.

Hoy está en manos de quienes participamos en este esfuerzo promover dicha situación; es necesario profundizar en el rigor académico, pero es igualmente necesario asumir una actitud de profundo respeto a las diversas elaboraciones que se realizan en esta disciplina.

REFERENCIAS

- AEBLI, H. (1958), *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BAZ, M. (1996) *Las metáforas del cuerpo*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/Miguel Ángel Porrúa.
- (1986), "Una colectividad frente al reto de la innovación universitaria" en *Universitas 21*, núm. 000, México, UAM-Xochimilco.
- BECKER, M (1988) "La didáctica: una disciplina en búsqueda de su identidad", en S. Barco, *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*, México, Antologías de la ENEP-Aragón, núm. 38, ENEP-Aragón, UNAM.
- BERTONI, A. et al. (1995) *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.
- CARR, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (1992), "Pasión y conocimiento" en *Diógenes*, núm. 160, México, Coordinación de Humanidades-UNAM.

- COLL, C. et al. (s/f), *Los contenidos en la reforma*, Aula XXI.
- CONTRERAS, J. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
- DE LELLA, C. et al. (1981), *Los maestros ante los libros de texto*, Madrid, Oficina Iberoamericana de Educación.
- (1988), *Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto*, México, Cuadernos del CESU núm. 10, CESU-UNAM.
- DELORS, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO-Correo de la UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1997), "Presentación. Los académicos ante los programas Merit Pay", en Á. Díaz Barriga y Teresa Pacheco, *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Pensamiento Universitario núm. 86, México, CESU-UNAM.
- (1995), "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad", en A. de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM/M.A. Porrúa.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1992), *Didáctica, aportes para una polémica*, Buenos Aires, AIQUE-IDEAS-REI.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (coord.) (1989), *Diseño curricular y práctica docente*, México, CESU-UNAM/UAM-Xochimilco.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1990), "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio", en P. Ducoing y A. Rodríguez, *Formación de profesionales en educación*, México, UNESCO/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/ANUIES.
- DITLHEY, W. (1949), *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, Losada (1a. edición, 1884).
- DURKHEIM, E. (1979), *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo.
- (s.f.), "Enseñanza de las ciencias", en *La educación moral*, México, Colofón.
- FERRIERE, A. (1980), *La escuela nueva*, Madrid, Herder (1a. edición, 1920).
- FEYERABEND, P. (1974), *Contra el método*, Barcelona, Ariel.
- FREINET, C. (1963), *Técnicas Freinet para la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- GINZBURG, C. (1981), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik.
- HABERMAS, J. (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- HERBART, F. (1983), *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Humanitas.
- Hernández Ruiz, S. (1972), *Didáctica general*, México, Fernández Editores.
- INCLÁN, C. (1992), *Diagnóstico y perspectivas de la investigación etnográfica en México*, Cuadernos del CESU, núm. 28, CESU-UNAM.
- JAMOUS, H. (1968), "Technique, méthode et épistémologie", en *Epistémologie Sociologique*, núm. 6, París, Anthropos.
- KANT, E. (1979), "¿Qué es la ilustración?" en *Filosofía de la historia*, México, FCE (Colección popular).
- LARROYO, F. (1970), *Didáctica general*, México, Porrúa.
- (1972), *La ciencia de la educación*, México, Porrúa.
- LATAPI, P. (1994), *La investigación educativa en México*, México, FCE.
- MOSCOVICI, S. (1979), *El psicoanálisis. Su imagen y su público*, Buenos Aires, Anesa-Huemul.
- NÓT, Louis (1982), *Pedagogías del conocimiento*, México, FCE.
- ORTIZ, G. (1991), "La conformación de la identidad del pedagogo", tesis de licenciatura, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SAVIANI, D. (1981), "Escola e Democracia. Ou teoria da curvatura da vara", en *Ande*, año 1, núm. 1, Sao Paulo, Universidad de Sao Paulo.
- SNYDERS, George (1872), *Pedagogía progresista*, Barcelona, Morata.
- (1973), "La escuela tradicional en Francia en los siglos XVI y XVII" en *Debesse-Mialaret, Historia de la educación y de la pedagogía*, Barcelona, Oikos Tau.
- STENHOUSE (1984), *La investigación y el desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- VASCONI, T. (1978), "Sobre algunas tendencias de la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores sociales", en *Coloquio sobre Universidad y Sociedad*, Aguascalientes Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- YODER J. (1976) (comp.), *Textos escogidos de la reforma radical*, Buenos Aires, La Aurora.

NOTAS

- ¹ Máxime cuando el autor un poco más adelante emplea términos como "reflexión de la acción".
- ² "Entre el arte y la ciencia propiamente dicha, hay lugar para una actitud intermedia. En lugar de actuar sobre las cosas[...] se reflexiona sobre los procedimientos de la acción...con vistas no a conocer ni explicar...estas reflexiones toman la forma de teorías[...]se acercan a la ciencia. Pero las ideas que están combinadas así tienen por objeto no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino dirigir la acción... Para expresar el carácter mismo de esta clase de especulaciones proponemos que se les llame teorías- prácticas. La pedagogía es una teoría práctica de este género. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero re-

flexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que lo dirigan[...]. Indudablemente una teoría práctica es siempre posible y legítima cuando puede apoyarse en una ciencia constituida e indiscutible[...] ¿Sobre qué ciencias puede apoyarse la pedagogía? Debería haber primero la ciencia de la educación" (Durkheim, E., 1979, pp. 114-115, y Durkheim, E., s/f.).

- ³ En nuestro caso se puede consultar el lugar que le asigna Larroyo a la didáctica en el campo de la pedagogía.

- ⁴ Este tema abre la discusión en otro sentido, pues el paradigma con el que se conciba al campo de la educación (pedagogía o ciencia de la educación) finalmente se manifiesta tanto en la organización de las asignaturas de un plan de estudios, como en los contenidos de las mismas (cfr. Díaz Barriga, 1990).

- ⁵ “No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga en un momento dato un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone” (Durkheim, 1979, p. 103).
- ⁶ Jamous denomina epistemología a posteriori, a la tarea por medio de la cual el epistemólogo revisa los procesos de construcción del conocimiento en una disciplina específica después de que esa construcción se ha efectuado (Jamous, H., 1968).
- ⁷ Deseamos aclarar que utilizamos intencionalmente el término modelo para colocarlo por debajo del grado de construcción que implica un paradigma, tanto en la conformación de una doctrina teórica, como en la claridad que puede subsistir desde una perspectiva metodológica y técnica. No empleamos el término modelo como un arquetipo a imitar.
- ⁸ La concepción del péndulo sostendría que en el campo de la didáctica priva la idea de opuestos sobre la necesidad de construir síntesis. Este es el inicio que expone en 1970 George Snyders (1972), y este es el tema que continúan desarrollando Louis Not (1982) y Saviani (1981). También se puede afirmar que existe una asunción del pensamiento de Snyders por la vía de la negación y desconocimiento, lo que lleva a asumir algún lugar en la historia de las dicotomías en el campo de la didáctica.
- ⁹ La estructura de los primeros textos de didáctica y pedagogía es bastante similar, tiene un apartado más cercano a la elaboración de una teoría sobre la educación; tal es el caso de: Didáctica magna (Comenio, 1657), Pedagogía general derivada del fin de la educación (Herbert, 1806), Democracia y educación (Dewey, 1978).
- ¹⁰ De manera que bien valdría revisar algunos de los cuestionamientos al papel de la teoría que desde algunas interpretaciones de la etnografía aplicada a la educación se han empleado en México, máxime cuando se pueden observar ciertos logros e innovaciones técnicas que surgen de las diversas propuestas de la escuela activa.
- ¹¹ Cfr. Los principios que ofrece Comenio en el capítulo XVII y XIX de Didáctica magna.
- ¹² Uno de los autores que ha desarrollado esta línea de pensamiento es Juan Carlos De Brassi, en particular en Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Búsqueda-Grupo Cero, Buenos Aires-Madrid, 1990.
- ¹³ La teoría de las representaciones sociales es formulada por Moscovici, para ello se apoya en algunas formulaciones previas de Durkheim, para quien una representación social es el resultado de una construcción colectiva, pertenece a un grupo específico —en nuestro caso docentes o estudiantes— y sus elementos básicos se pueden rastrear en esos colectivos (cfr. Moscovici, 1979).
- ¹⁴ Ver M. Baz (1986 y 1996). Aunque este último trabajo ya no se refiere a actores educativos, sino a mujeres ejecutantes de danza, en este libro es mucho más claro el concepto de subjetividad social que construye la autora.
- ¹⁵ Destacamos: Díaz Barriga, A. et al. (1989), y Díaz Barriga (1997).