

**Relacion(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas:
interrogantes, confluencias y conflictos.**

Entrevista a la **Mg Victoria Baraldi**

Marcelo Andelique (UNL)

Lucrecia Alvarez (UNL)

Victoria Baraldi es Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Magister en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Cursó el Doctorado en Educación (UNER). Actualmente se encuentra en el desarrollo de la tesis.

Profesora Titular de la cátedra Didáctica General (FHUC-UNL) y Prof. Adjunta de Didáctica II (FCE-UNER).

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, se desempeña también como Secretaria de Investigación, directora de la carrera de Maestría y Especialización en Docencia Universitaria y de la Revista Itinerarios Educativos.

Es autora del libro *El lugar de la Didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja* (1996) y co-autora de los libros: *Problemas y propuestas en la enseñanza de la Geografía. El uso de materiales cartográficos* (2004); *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973* (2010); *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para su enseñanza* (2012). Como así también de materiales para la educación a distancia vinculados a las áreas de Didáctica, Curriculum e Investigación Educativa.

Ha dirigido proyectos de investigación en el campo de la didáctica. Actualmente dirige un proyecto relativo a los procesos de construcción curricular en la educación secundaria santafesina.

Relacion(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas: interrogantes, confluencias y conflictos.

Entrevista a la Mg. Victoria Baraldi.

Entrevistan: Prof. Marcelo Andelique, Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras: Didáctica de la Historia, Práctica docente (Historia), Sociedades Medievales y Formación del Mundo Moderno I (FHUC-UNL) y Prof. Lucrecia Milagros Alvarez, Graduada Adscripta en Investigación en la cátedra Práctica docente [Historia], (FHUC-UNL)

E: Antes que nada, buenos días. Nos interesa entrevistarte para saber cómo ves vos la relación entre las didácticas generales y las didácticas específicas. En particular, nos interesa saber la relación en función de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

VB: A mí siempre me preocuparon estas denominaciones y estas formas de entender, por un lado una didáctica general y por otro lado, una didáctica específica ¿Por qué les digo esto?, porque en realidad, la didáctica es una, se trata de un conjunto de saberes sobre la enseñanza. A lo largo de los años, se fue haciendo hincapié, o en el objeto de conocimiento o en los niveles, o bien en otras especificidades. Por ejemplo, en la década del ochenta, con la recuperación de la democracia, estuvo fuertemente anclado en los objetos de la enseñanza. Fue como el gran auge de las didácticas específicas: en la historia, en matemática, en letras. Con anterioridad, cuando era “conducción del aprendizaje”, el acento estaba puesto en el nivel del sistema educativo. Entonces era conducción del aprendizaje pre-primario, conducción del aprendizaje primario, conducción del aprendizaje en el nivel medio y superior. O sea que son acentos que tienen tinte de época. Pero si uno se remonta a los orígenes de la didáctica y planteás a Comenio como una de las grandes sistematizaciones, él ya habla también de educar en artes y ciencias, en los idiomas, las costumbres y la piedad. Allí ya estaba señalado que hay una especificidad de aquello que se enseña. Y por otro lado él también anticipaba una enseñanza para la escuela materna, para las primeras letras, para el gimnasio y la academia. En la Didáctica Magna hacía estas distinciones de acuerdo a lo que se enseña y de acuerdo al nivel. Con esto quiero decir que si bien el auge de las didácticas específicas de acuerdo a los objetos de conocimiento es relativamente reciente, el planteo tiene siglos. Lo que sí es más reciente son las líneas de investigación que se generaron sobre esto. Pero a su vez, a mi criterio, son pocas (se podría

debatir esto que digo) las categorías específicas que se generan en los campos del conocimiento de las didácticas específicas, porque las investigaciones han estado orientadas a los procesos de comprensión de cada disciplina. Pero, sí hay una categoría potente que es la de “transposición didáctica” que surge de la didáctica de las matemáticas, y que después es utilizada por todas las didácticas y es una categoría muy importante. Pero en general, yo considero que aún cuando se trabaja específicamente, los conceptos estructurantes provienen de las categorías de la didáctica “general”: currículum y método, con todas sus especificidades. Son dos grandes categorías que nosotros siempre las tomamos como referentes ineludibles.

Esto no quiere decir que las didácticas específicas no tengan sus particularidades. El profesor de historia tiene que enseñar a manejar lo que son las fuentes. Si alguien quiere aprender el oficio de la historia, tiene que aprender lo propio de esa labor. El profesor de geografía tendrá que enseñar todo lo que son los procesos de localización y representación y el uso de las imágenes. No es que no haya especificidades. Elsie Rockwell en un congreso realizado en México decía que si bien existen esas especificidades y hay que atenderlas, son muchos más los problemas comunes que se tienen al enseñar. Por ejemplo: convocar un grupo a trabajar, despertar el deseo de saber, reconocer los procesos intrínsecos en la adquisición de conocimientos, la problemática de la evaluación. Son cuestiones que atraviesan la enseñanza de cualquier disciplina.

Entonces, cuando en las instituciones por cuestiones de planes de estudio, se separan una didáctica general con una didáctica específica, lo ideal sería mantener espacios de confluencia. Nosotros sobre la base de la idea de que hay cuestiones comunes y cuestiones específicas, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, llevamos a cabo una experiencia que fue muy valiosa, que duró unos diez años, que justamente, generaba la posibilidad de que tanto los profesores especialistas y los profesores de Ciencias de la Educación, y los estudiantes de cinco profesados distintos: matemática, historia, geografía, ciencias naturales y letras, tuvieran un espacio en común y a su vez espacios diferenciados. Teníamos momentos de síntesis y momentos de análisis. Abríamos interrogantes, dábamos bibliografía específica de la didáctica general y después esos interrogantes se abordaban de acuerdo a las especificidades del objeto. Y luego, había otro momento de síntesis y de comunicación de los distintos hallazgos. Teníamos tres ejes: uno más vinculado a una reflexión epistemológica acerca del objeto de conocimiento, otro relacionado con

las políticas educativas y al campo del currículum, y otro con lo metodológico. De esta manera, sin descuidar la específico de la enseñanza de las disciplinas, también se preparaba para el campo laboral de los egresados, ya que en la escuela tiene que trabajar con otros. La cabeza de los chicos es una: cuánta más integración generemos los profesores, más integración lograrán los estudiantes.

E: ¿Cómo era el funcionamiento del espacio de Didáctica con Orientación a la Especialidad al que hacías referencia?

Fue la confluencia de un trabajo previo, porque previa a esa experiencia, eran cátedras cuatrimestrales que se llamaban “Conducción del aprendizaje general” y las cinco “Conducción del aprendizaje especial” correspondiente a cada profesorado. El cambio de plan de estudio, indicaba que para el año 1993 tendríamos una sola materia anual denominada “Didáctica con Orientación a la Especialidad”. Además, por ese entonces había todo un replanteo en nosotros, ya que habíamos sido formados en una didáctica más instrumental. Teníamos esa necesidad de cambiar de perspectiva, o sea, cuestionar los paradigmas y enfoques con los que nos habíamos formado y construir otros. Y buscamos otras referencias, particularmente críticas, que planteaban otras maneras de concebir al docente, al currículum, a la escuela, al conocimiento. A su vez teníamos vinculación con Elliott. Primero leímos sus libros en donde menciona la idea de profesores como investigadores, y la investigación-acción como estrategia metodológica para mejorar la enseñanza y el currículum. Tomamos algunos elementos de esta perspectiva e hicimos un proyecto con algunos rasgos de la “investigación-acción”. Sabíamos que esa forma de funcionamiento anterior no estaba preparando a los estudiantes para el campo laboral y entonces organizamos distintas etapas de trabajo. Algunas de lecturas, de comunicación de los marcos de referencia, hasta que el armado del programa fue una especie de síntesis final de ese trabajo que emprendimos. Después, a medida que desarrollábamos las unidades, evaluábamos cuáles habían sido los conflictos que se suscitaron, qué cuestiones no se pudieron enseñar, qué lagunas se abrieron. No sólo implicó plantear un espacio de integración, sino que constantemente íbamos retroalimentando ese espacio, que era de conflicto, pero también un espacio de construcción. De conflicto, porque teníamos trayectorias de formación distintas, intereses diferentes, y también distintas formas de encarar las prácticas. Pero sí teníamos la convicción de que valía la pena ese trabajo que llamábamos de integración. Después nos dimos cuenta que esa palabrita “integración” tenía

muchísimas connotaciones, porque era integración de nuestros marcos de referencia, integración de un programa, integración de un espacio, integración de un proyecto. Y pese a que a veces teníamos desajustes o conflictos propios de cada práctica, a nosotros internamente nos parecía que era muy buena experiencia, sobre todo por lo que habíamos visto y vivido con anterioridad en las distintas cátedras.

Nosotros necesitamos la presencia de un especialista, pero el especialista necesita saber qué otras cuestiones se dirimen en la enseñanza de otras disciplinas. O sea que nos retroalimentamos. Pero después del cambio de ese plan de estudios, quedó como la única materia anual, y se decidió terminar con esta experiencia. No estuvimos de acuerdo, pero institucionalmente se tomó esa decisión. Allí se fraccionó y se cortó el diálogo. Quedaron como dos espacios cuatrimestrales y nos decían: total los alumnos hacen una en un cuatrimestre y la otra en otro. Pero no fue lo mismo, porque los estudiantes cursan cuando quieren o cuando pueden, entonces resultó muy difícil darle continuidad al proyecto de integración de las didácticas.

E: ¿Cómo se traducía en los hechos el diálogo entre ustedes?

VB: Todas las semanas nos reuníamos constantemente para sostener aquella experiencia, porque teníamos que definir ejes, preguntas que todo profesor se tiene que formular y preguntas que requieren respuestas específicas. Esa era la lógica. Entonces, primero lo armábamos entre nosotras, después lo comunicábamos a los estudiantes. Me acuerdo que hacíamos mucho hincapié en qué relación el objeto de conocimiento que yo pretendo enseñar, con el contexto, con la realidad que estamos atravesando. La pregunta era para qué enseñar esa disciplina, y luego pensar el cómo. Entonces teníamos a lo mejor una o dos clases, no recuerdo ahora, todos juntos en un aula, y después tenían dos o tres clases separadas. De esta manera veíamos si las respuestas que tenían en cada disciplina se complementaban, si diferían según los casos. Y además, los estudiantes hacían prácticas de ensayo.

E: ¿Cómo se implementaban las prácticas de ensayo?

En el segundo cuatrimestre tenían pequeñas experiencias de enseñanza en escuelas secundarias diurnas y nocturnas de la ciudad de Santa Fe.

E: ¿Participaban los profesores de las didácticas específicas y los de la didáctica general?

Éramos una cátedra de ocho o nueve integrantes, hacía poco que la Facultad se había transformado en tal, y no había equipos de cátedra, entonces la misma estaba conformada por el profesor de las disciplinas, y

nosotras que éramos un equipo de tres personas en la didáctica general. Esta experiencia se realizó al poco tiempo que yo había concursado, así que fue todo nuevo.

E: ¿Había primero una reunión de todos los profesores para acordar criterios?

Todo el proyecto implicó un trabajo previo, estuvimos trabajando todo un año antes de formar el espacio conjunto, empezamos a reunirnos en enero, en plenas vacaciones porque no podíamos darnos el lujo de improvisar un espacio así. Armamos el programa conjuntamente, que tenía ejes generales y luego cuestiones específicas.

E: ¿Y hoy cómo se cubre esa relación?

Fue una fractura muy grande y tomamos caminos distintos, proyectos de investigación diversos. Recuerdo que en el marco de esa experiencia también hicimos un PEC, un proyecto de extensión de cátedra, trabajamos las mismas cuestiones con los docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe.

Fue como un divorcio, la época en que comenzamos nuestras tesis de Maestría, proyectos de investigación, tuvimos adscriptos, pero no siguió un diálogo fluido, lo intentamos, pero no hubo un trabajo conjunto o en colaboración.

La existencia de ese espacio curricular e institucional te obligaba al diálogo, ahora no hay esa experiencia compartida. Nos reuníamos antes de que empiece el año académico, y luego había reuniones todas las semanas, después de cada clase. En donde todos los profesores evaluaban el desarrollo de la propuesta. De las clases a cargo de los profesores de la didáctica general, participaban los profesores de las didácticas específicas, que durante el desarrollo de la misma, aportaban con ejemplos. Generalmente yo realizaba la apertura de los ejes, que luego se retomaban y se comunicaban con las producciones de los estudiantes. En una semana se realizaban los encuentros generales, y luego tres semanas de clases con los profesores de las didácticas específicas. La anualidad facilitaba las discusiones, la comprensión de los textos. También los intercambios entre los estudiantes de las diferentes carreras.

Ahora nosotros planteamos cuestiones en la didáctica general, pero no tenemos el apoyo del profesor de la didáctica específica.

E: ¿Cómo se piensa en la actualidad en el marco de la reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de grado, esta relación entre didáctica general y específicas?

Está en revisión. En los dos últimos años hicimos una experiencia de

proyecto de extensión de interés institucional, con la finalidad de volver a buscar temáticas que atravesen las disciplinas y generar un proyecto para la enseñanza en las escuelas secundarias, que articuló a historia, geografía, filosofía y música, y la didáctica general. El eje del proyecto se inicia ante el desafío de enseñar Contenidos Curriculares Comunes, establecidos por la Ley Nacional de Educación, y giró en torno a la construcción de la ciudadanía en el contexto latinoamericano. En el trabajo en las escuelas, procuramos que las prácticas de enseñanza o de sensibilización tuvieran además, una dimensión lúdica, y esto le dio una impronta interesante. Lo importante fue el vínculo entre Universidad y las escuelas secundarias, a esto le queremos dar continuidad. Hicimos un video una vez finalizado el proyecto, quisimos documentarlo porque si no todo queda en el olvido, lo presentaremos a las diferentes carreras, para volver a valorar el trabajo conjunto y coordinar voluntades para continuarlo