

Múltiples y necesarias relaciones entre las didácticas: una aproximación desde el paradigma de la complejidad

Victoria Baraldi*

Recibido: 05/06/2019

Aceptado: 24/06/2019



Resumen

En este artículo se busca ratificar la necesaria vinculación y complementariedad existente entre la Didáctica General y las didácticas específicas. Para respaldar este argumento se ha optado por emplear diversos planos de análisis. Primeramente, nos remitimos a la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio, un texto clásico en el que se aborda la especificidad de los objetos y los ámbitos de enseñanza, en el marco de un proyecto pedagógico general. En segundo lugar, retomamos evidencias de complementariedad a través de algunas líneas de investigación y de los modos en que, históricamente, la didáctica ha construido su propio conocimiento. En tercer término, describimos una experiencia de enseñanza cuyo criterio de organización principal fue el principio de complementariedad entre distintas didácticas. Para finalizar, hacemos uso de un conjunto de afirmaciones planteadas desde la perspectiva del pensamiento complejo, en tanto estimamos que este paradigma en construcción, aporta elementos ineludibles para comprender la diversidad de las prácticas de enseñanza.

Palabras clave

Didáctica, Didáctica General, didácticas específicas, complementariedad de saberes didácticos, pensamiento complejo.

Multiple and Necessary Relations among Didactics; and Approach from the Paradigm of Complexity

Abstract

This article seeks to ratify the necessary linkage of complementarity present between General Didactics and specific didactics. To support this argument we have to resource to different analysis planes. Firstly, we resource to *Didactica Magna* of Juan Amos Comenio, a classical text in which it is addressed the specificity of objects and the scopes of teaching, in the framework of a general pedagogical project. In the second place, we retake evidences of complementarity through some research lines and the ways in which historically, didactics has built its own knowledge. Thirdly, we describe a teaching experience whose organizational criteria was the principle of complementarity among different didactics. Finally, we use a set of affirmations stated from the perspective of the complex thinking, because we believe that this paradigm in construction provides unavoidable elements to understand the variety of the teaching practices.

Key Words

Didactics, General Didactics, specific didactics, complementarity of didactical knowledge, complex thinking.

* Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Correo electrónico: vbaraldi@gmail.com

1. Introducción

La revisión a un conjunto de diseños curriculares para la formación inicial docente (FID) permite advertir que en ellos se incluyen distintos espacios referidos a la Didáctica; espacios que reciben diferentes denominaciones: Didáctica General, Didáctica de la Historia, de la Geografía, o bien, para el caso de los institutos de formación de Profesores de Nivel Primario en Argentina, nombres tales como las Ciencias Sociales y su Didáctica, la Lengua y su Didáctica, las Matemáticas y su Didáctica.

La delimitación de un cuerpo de conocimientos, en una determinada asignatura, podría significar también cierta autonomía de la disciplina mencionada; no obstante, esa autonomía es relativa porque, o bien se ha nutrido de otras disciplinas para su configuración, o bien requerirá de otros campos de conocimiento a la hora de ser enseñada o investigada. En este sentido, consideramos que las delimitaciones expresadas en los diseños curriculares son, a los efectos de la organización de una estructura curricular; es decir, a los efectos de seleccionar y organizar los conocimientos a ser enseñados. Pero luego, estas delimitaciones requerirán de nuevas vinculaciones para pensar y concretar la enseñanza, pues una práctica, signada por la complejidad, requiere de múltiples conocimientos, tanto para su comprensión como para su proyección y concreción.

Una situación similar puede darse respecto a la investigación, desde la que se puede construir conocimiento haciendo foco en una dimensión en particular; no obstante, quien luego haga uso de ese conocimiento, tendrá que articularlo con otros saberes.

Distanciándonos de estas dos situaciones, a partir de las cuales podríamos presumir una cierta independencia entre la Didáctica General y las didácticas específicas, en este artículo sostenemos la idea de que es necesaria la articulación y complementariedad entre ambas. Para respaldar esta afirmación tomamos distintos planos de análisis, comenzando por la revisitación a un autor y un texto clásico de la didáctica; entendiendo por clásico aquello que sigue teniendo vigencia y genera cercanía en quien lo lee. Se trata, en este caso, de obras y autores que lograron articular más de un campo de conocimiento, y que hicieron una lectura particular de su tiempo. En segundo lugar, nos detendremos a analizar los modos en que se produce conocimiento en el campo de la didáctica, considerando algunas líneas de investigación vigentes en este campo disciplinar. Luego describimos una experiencia académica de cátedra compartida entre la asignatura de Didáctica General con algunas didácticas específicas. En dicha experiencia, que tuvo lugar en una universidad pública de nuestro país, se hizo efectiva la complementariedad de los saberes.

En la parte final de este trabajo hacemos uso de un conjunto de principios planteados por Morin (1998, 2002, 2006, 2011), que nos permiten comprender la complejidad de las prácticas de enseñanza y, por ello mismo, la necesaria complementariedad existente entre la Didáctica General y las diversas didácticas específicas, más allá de las diversas denominaciones que éstas reciben (Camilloni, 2007).

2. El proyecto pedagógico didáctico de Juan Amós Comenio

Juan Amós Komensky (1592–1670) fue un pastor protestante, cuya vida transcurrió en el marco de un humanismo renacentista, un mundo caracterizado por la expansión y modificación de la ciencia, las artes, la política y un cambio general en la visión de mundo. Su vida estuvo marcada por un proceso de gran conflictividad social debido a las guerras religiosas dadas por los procesos de reforma y contrarreforma. Un evento devastador fue la Guerra de los Treinta Años (1618–1648), que conllevó a que los países checos redujeran a un tercio su población, a raíz del conflicto y de las hambrunas y enfermedades que se derivaron de éste.

Comenio bregó por la paz y consideró a la educación como la principal vía para obtenerla, a tal punto que la considera un medio para la salvación del género humano. Precisamente

en su didáctica exhorta a directores, regentes, políticos, pastores de iglesias, padres y tutores a que presten atención, lean y trabajen en consecuencia para que la juventud toda, sin distinciones sociales, ni de sexo, sea educada en todos los pueblos y aldeas. En este sentido Comenio insiste en que *“la enseñanza en las escuelas debe ser universal”*. *“En las escuelas hay que enseñar todo a todos”*.

Comenio escribió muchos textos, algunos de ellos fueron quemados por sus adversarios y otros se siguen buscando con la esperanza de ser encontrados. Muy pocos, en comparación con toda su obra, han logrado difundirse en versiones traducidas al español en el marco de las editoriales que circulan en librerías y bibliotecas de esta región. Por ser el texto más conocido y en el cual él condensó su pensamiento pedagógico didáctico nos referiremos a la *Didáctica Magna*, escrita primero en checo (1632) y luego en latín (1640), lo cual fue una verdadera «innovación» para su época.

El texto de la *Didáctica Magna* incluye múltiples referencias (Camilloni, 2016). Se cita reiteradamente a las Sagradas Escrituras, desde donde emana su cosmovisión: el hombre tiene tres vidas —la intrauterina, la terrenal y la celestial— y para estas dos últimas debe preparar la educación. De ahí que se aluda permanentemente a pensamientos de otros pedagogos y filósofos, en particular a lo que refiere a postulados éticos; se describen los modos de proceder de la naturaleza, de los cuales derivan sus principios didácticos en tanto es imitando a la naturaleza que se encuentran las bases para la enseñanza; y también se remite a un conjunto de desarrollos tecnológicos, en auge en esa época, tales como la imprenta, el reloj, la brújula que fungen como metáforas para dar a conocer su propuesta didáctica.

De la observación de la naturaleza Comenio extrae los principales principios para que la enseñanza sea posible con brevedad, agrado y solidez. Destina varios apartados para desarrollar un conjunto de fundamentos generales, tales como: *“La naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular”* (1922, p. 131) de lo cual se desprende que puede instruirse a la juventud si *“Se procede de lo general a lo particular”*. Como *“La naturaleza no emprende nada inútilmente”*, en las escuelas *“No deben tratarse otros asuntos sino aquellos que tienen una aplicación segurísima para esta vida y la futura; principalmente para la futura”*. (p. 154)

Luego de explicar con detalle los modos de proceder de la naturaleza para derivar de ellos principios de enseñanza, desarrolla cinco apartados específicos para la enseñanza de las ciencias, las artes, las lenguas, las costumbres y la piedad. Para cada una de ellas incluye principios particulares que se complementan con los principios generales expuestos en los capítulos precedentes. Allí distingue lo que implica enseñar a conocer, a modelar, a hablar, a comportarse y a amar a Dios. Identifica qué es lo esencial para cada contenido, por qué debe ser enseñado y bajo qué principios. Pero antes de adentrarse en estos Métodos específicos, expresa lo siguiente:

Sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo para todas las artes y lenguas. La variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante para poder constituir una nueva especie, y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la *prudencia del que enseña*, en lo referente a cada lengua o arte, y de la capacidad y aprovechamiento de los que aprenden. (p. 71)

Puede observarse aquí como se distinguen con claridad, en la obra de Comenio, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que durante mucho tiempo no estuvieron bien diferenciados por la bibliografía pedagógica, distinción que es revisada latamente por Fenstermacher (1989).

Ahora bien, de las cinco especificidades mencionadas —ciencias, artes, lenguas, costumbres y piedad—, tomaremos algunos ejemplos. Al referirse a la enseñanza de las ciencias

sostiene que, *“Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes”*; para la enseñanza de las artes *“lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo”*, luego, *“El estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas”*, así como *“las virtudes se aprenden ejecutando constantemente obras honestas”* y que a los alumnos *“(…) se les debe hacer observar que nada debe hacerse aquí sino prepararse para la vida que sigue”*. En muchos de estos principios sorprende la vigencia de los mismos.

Hacia el final del texto también planteará contenidos diferenciados de acuerdo a las cuatro escuelas que él define según las edades cronológicas y sus respectivos propósitos de formación: la Escuela Maternal; Escuela de Letras o Escuela Común, Escuela Latina o Gimnasio, y finalmente la Academia.

En esta obra, de ineludible referencia para quienes formamos parte del campo de la didáctica, podemos observar cómo dentro de un planteo pedagógico didáctico general se incluyen especificaciones de acuerdo a objetos de enseñanza, escuelas y alumnos. Lo general requiere de especificidades y las especificidades se enmarcan en un proyecto global, en una idea de complementariedad.

La cuestión de una visión general, con lugar al desarrollo de especificidades que marcó el inicio de la configuración del campo didáctico, también se puede visualizar en otros autores clásicos, como así también en otros pedagogos más cercanos a nosotros en el tiempo. Por ejemplo, Dewey (1995) nos dice que el método no existe en forma abstracta, sino asociado a una materia, y que sostener lo contrario conduce a *“alegar que la pedagogía, como una supuesta ciencia de los métodos del espíritu en el aprender, es fútil: una mera pantalla para ocultar la necesidad de que el maestro tenga un conocimiento profundo y preciso del tema que trata”* (p. 145).

Por su parte, Stenhouse resalta que:

La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido (...) Enseñar tal disciplina o tal campo de conocimiento es siempre «enseñar» la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posesión del conocimiento. (1987, p. 149)

Desde esta línea argumentativa es posible poner de relieve el principio acerca de que:

No hay «alternativa metodológica» que omitiendo el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar, resulte eficaz para promover el aprendizaje. Es, entonces, desde el contenido (y su posición interrogativa ante él) que el docente puede superar las propuestas de corte instrumental. (Díaz-Barriga, 1988, p. 97)

Aquí se ratifica la necesidad de identificar especificidades del contenido para hacer posible la enseñanza y, consecuentemente, el aprendizaje. Es decir, aun en aquellos autores que han trabajado desde una Didáctica General, en sus propios postulados, advierten y subrayan la necesidad de atender a las especificidades del objeto de conocimiento. Otros tantos harán referencia a los sujetos, las instituciones y circunstancias particulares.

En consecuencia, podemos afirmar que todo proyecto pedagógico general requiere de la atención y definición de un conjunto de especificidades. Cuando se contextualiza y se efectiviza una práctica, siempre será singular. Por eso el conocimiento que se genere desde uno u otro ámbito necesitará estar articulado.

3. Lo modos de construcción del conocimiento e investigaciones en al campo didáctico

Otro modo de mirar las relaciones que sostiene la Didáctica General con las didácticas específicas, implica la indagación acerca de los modos en que se produce y circula el conocimiento didáctico, donde encontramos pluralidad de vías y de enfoques.

Desde una reconstrucción histórica, Díaz-Barriga (1998), señala que la didáctica ha construido conocimiento en dos grandes vías: una teoría de la didáctica y sus derivaciones técnicas para el aula, como fue, por ejemplo el caso de Comenio, que se caracteriza por la concurrencia de dos elementos: *“rigor conceptual, que proviene de una sólida formación, y experiencia educativa”* (párr. 50). La otra vía se compone de investigaciones realizadas en el aula que luego derivan en nuevos aportes para la didáctica. En esta vía se pueden reconocer las aportaciones realizadas con enfoques etnográficos, investigación participativa e investigación acción, proyectos apoyados en los aportes de las teorías cognitivas —desde las que se han generado muchas investigaciones desde las didácticas específicas que aportan a la Didáctica General— y desde la teoría social de la subjetividad. Aquí Díaz-Barriga (1998) reconoce que estas modalidades de indagación crean condiciones para entender el aula y desarrollar una mejor comprensión sobre lo que acontece en la realidad escolar e, indirectamente, aportando elementos para la construcción de una teoría en el campo de la didáctica.

En resumidas cuentas, no importa si la investigación surge de una situación o pregunta particular o, por el contrario, de formulaciones teóricas generales, porque en ambos casos, tanto el proceso mismo de investigación como sus resultados, en algún punto necesitarán ser complementados.

Desde otro ámbito académico, y con una perspectiva crítico-constructiva de la didáctica, Wolfgang Klafki (1986), reconocido pedagogo alemán, aboga por una pluralidad metodológica, en tanto, para que dicho enfoque pueda desarrollarse, se requiere de la integración de perspectivas y de métodos. Por ello, y para que se puedan generar procesos de autodeterminación, co-determinación y solidaridad, reivindica el principio histórico-hermenéutico, en tanto *“Educación siempre significa, en efecto, acciones y procesos dotados de sentido y de significado”* (p. 49). Y, a su vez, *“Tales significaciones o interpretaciones pedagógicas y las reacciones desencadenadas por ellos se encuentran, por una parte, en contextos históricos-educativos más amplios, y por la otra, en contextos socio-históricos que los trascienden”* (p. 50). A partir de este principio, la tarea fundamental de la didáctica contemplará la elaboración del sentido de las decisiones, procesos, discusiones e instituciones educativas, y eso se realiza en el transcurso de una temporalidad histórica. Este pedagogo sostiene que es necesaria la complementación con investigación empírica que ayude a averiguar la realidad de la enseñanza en las escuelas, de lo que efectivamente acontece. Para ello la didáctica se vale de observaciones, trabajos de campo, encuestas, pruebas y otras formas de registro que, de hecho, se articulan con la perspectiva hermenéutica (Moreno, 2008).

Para la investigación didáctica se requieren, a su vez, de las perspectivas crítico-social y crítico-ideológica, en tanto los problemas y contextos didácticos están entrelazados en una serie de relaciones y procesos económicos, sociales, políticos y culturales, los que pueden ser resumidos, según Klafki, como una amplia estructura de relaciones *“socio-total”*. Esto presupone la hipótesis básica de que *“Todas las instituciones y decisiones didácticas (...) están marcados ineludiblemente por las relaciones e ideas sociales y tienen consecuencias sociales. No existe ninguna provincia pedagógica o didáctica fuera de la sociedad”* (1986, p. 58).

Desde esta perspectiva, se reconoce la necesaria pluralidad de métodos, que a su vez requiere de una continua retroalimentación: lo general ayudará a comprender y direccionar lo particular, lo particular aportará a la comprensión de lo general.

En esta misma línea de análisis, Souto (1996) y Edelstein (2011), explican la necesidad de abordajes multirreferenciales para la comprensión e intervención educativa. Coincidimos con ellas, en que se requiere abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, desde diferentes ángulos y en función de referencias distintas, sin que ello implique reducción de unas sobre otras.

Vinculado a los modos de construcción de conocimiento, también es necesario hacer hincapié en producciones específicas, resultados de investigaciones didácticas, que nos permitan continuar ilustrando la idea de complementariedad. Para ello, nos remitiremos a los análisis realizados por Camilloni (2007), quien si bien plantea que *“los vínculos entre didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprendiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas”* (2007, p. 26), también nos dice que hay algo de verdad, en que la Didáctica General puede hacer de síntesis y que en las didácticas específicas hay adaptaciones de los principios generales a contextos delimitados de acuerdo con alguno de los criterios de especificidad. Frente a esta idea de complementariedad que venimos desarrollando nos interesa resaltar que: *“es posible legitimar teorías de la didáctica general mediante la sistematización de investigaciones que se hacen en didácticas específicas”* (p. 28). En consonancia, menciona ejemplos de investigaciones relativas a la evaluación de los aprendizajes, a los procesos de metacognición, la teoría de la cognición situada y teoría de las inteligencias múltiples.

Desde otro punto de vista, también reconoce que una investigación realizada en una didáctica específica permite identificar problemas que se revelan muy esclarecedores para la enseñanza de otras disciplinas, como ha sido el caso del enfoque didáctico para la enseñanza de las matemáticas de Chevallard. A lo largo del capítulo continúa planteando otros ejemplos que le permiten afirmar que ni la Didáctica General ni las didácticas específicas son autónomas; por el contrario, *“Todas aportan a la construcción de una acción pedagógica con sentido social, respetuosas del carácter integral que debe tener la educación intencional”*. Y que si bien las relaciones entre ambas son complejas *“las fecundaciones recíprocas son necesarias tanto para la didáctica general como para las didácticas específicas de las disciplinas, los niveles, las edades y los distintos tipos de sujetos e instituciones educativas”* (p. 37).

A fin de reforzar lo enunciado, nos remitiremos a un proyecto de investigación en ejecución en la Universidad de La Plata, que se propone sistematizar aquellas temáticas, residuales y emergentes, en las que actualmente la didáctica produce saberes. Al indagar en torno a esto, se reconocen investigaciones didácticas que tienen un carácter interdisciplinario y que ponen en evidencia los vínculos entre Didáctica General y didácticas específicas. Hoz, Marchese y Picco (2018) dan cuenta —en una ponencia presentada en las Jornadas de Didáctica General y didácticas específicas que se realizan en distintas universidades argentinas— de estos vínculos, al identificar trabajos interdisciplinarios que están motivados por problemas emanados de las prácticas de la enseñanza y que refieren a problemas relativos a la formación docente, la enseñanza de determinados contenidos, la construcción de estrategias didácticas o la adecuación de las mismas a las características de los estudiantes (Oriente, 2017). A través de este trabajo se vuelve a afirmar la vigencia de vínculos interdisciplinarios entre Didáctica General y didácticas específicas en investigaciones actuales y recientes.

4. Una experiencia de asignatura compartida en la Universidad del Litoral: didáctica con orientación a la especialidad

Didáctica con orientación a la Historia, a la Geografía, Biología, Letras o Matemática, fue una asignatura que, desde el año 1993 hasta 2003, reunió a grupo conformado por profesoras de Ciencias de la Educación y docentes que provenían de las disciplinas mencionadas, lo que dio lugar a una nueva propuesta de enseñanza que permitía complementar conocimientos y saberes provenientes de la Didáctica General y de las didácticas específicas propias de cada disciplina. Esta asignatura, de carácter colegiado e interdisciplinario, se conformó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en el marco de un proyecto de cambio curricular. En dicho contexto esta nueva asignatura anual reemplazó a otras dos, de carácter cuatrimestral, denominadas Conducción del Aprendizaje General y las cinco Conducciones del Aprendizaje Específicos. El cambio aludía a una modificación de enfoques, como así también al modo de trabajo y de resoluciones metodológicas. Para su desarrollo se definieron tres grandes ejes: 1) eje vinculado a una

reflexión epistemológica acerca del objeto de conocimiento de cada disciplina, 2) eje relativo a las políticas educativas y al campo del currículum y, 3) eje en torno a la cuestión metodológica. Allí se formulaban preguntas de carácter general, que eran abordadas en espacios diferenciados para luego converger, nuevamente, en un espacio común.

En esa asignatura, la integración no era sólo de los campos de conocimiento, sino además del profesorado y del estudiantado que tenían una trayectoria de formación en una disciplina en particular (Geografía, Historia, Letras, Matemática, Biología). Cabe señalar que, en el marco de este formato, también se llevó a cabo un proyecto de extensión sobre los procesos de comprensión en la Educación Secundaria y con posterioridad, con parte del mismo equipo, se implementó otro proyecto relativo a la enseñanza de contenidos curriculares comunes. Uno de los productos de este proyecto fue el montaje de un material fílmico titulado *Enseñar contenidos curriculares comunes: un desafío para la universidad y la Educación Secundaria* (2016).

En resumidas cuentas, con este proyecto de asignatura compartida, fue posible corroborar la riqueza de un trabajo interdisciplinario entre la Didáctica General y las didácticas específicas, no sólo en el espacio de la enseñanza, sino también en el de la extensión.

5. Pensar la enseñanza desde el paradigma de la complejidad: una perspectiva ineludible para el campo didáctico

Continuando con la idea central acerca de la necesaria complementariedad entre la Didáctica General y las didácticas específicas, aquí reunimos otros argumentamos derivados desde un conjunto de principios planteados por Morin, quien trabajó durante años en torno a la construcción de un paradigma de la complejidad. Este longevo, comprometido y prolífico intelectual, sostiene que una de las principales conclusiones del siglo xx respecto del conocimiento científico, es el haber reconocido sus límites. Por ello, en varios de sus libros, alude a la «ceguera del conocimiento». Sostiene que estamos viviendo aún bajo el imperio de los principios de *disyunción, reducción y abstracción*, que reunidos constituyen lo que denomina el «paradigma de la simplificación» (Morin, 1998). Por un lado tenemos saberes disociados, parcelados o compartimentados en disciplinas y; por otra parte, “*realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios*” (Morin, 2002, p. 13).

Para salir de esta ceguera fue haciendo explícito, tanto en sus textos como en sus conferencias, un conjunto de principios que son parte de la perspectiva de un pensamiento complejo y sobre los cuales nos referiremos muy sucintamente aquí a fin de continuar abonando nuestra idea inicial.

Para comenzar, es necesario resaltar que Morin concibe al sujeto, como un sujeto complejo, “*Somos seres al mismo tiempo cósmicos, físicos, biológicos, culturales, cerebrales, espirituales*” (Morin, 2002, p. 40) “*llevamos dentro de nuestra singularidad no sólo toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, incluido su misterio que yace, sin duda, en el fondo de la naturaleza humana*” (p. 43). Por tanto, ninguna disciplina aisladamente puede comprender a este sujeto complejo.

Desde todo punto de vista, se torna evidente y necesario, el principio de la *conjunción*, que lejos de aceptar la disociación de saberes, los requiere interrelacionados, de tal modo que:

El pensamiento que aísla y separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está tejido bien junto. (p. 93).

Morin aboga por la complementariedad de los saberes y no se refiere sólo a los abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios, sino que a su vez reconoce la importancia de

saberes no académicos para la resolución de determinados problemas; lo que se hace más explícito en los últimos textos, en los que recoge otros saberes para la resolución de los problemas actuales relativos al hábitat, la salud, etc. Además, en todas sus producciones, reivindica la importancia del arte y la literatura, como modos muy profundos y exhaustivos de conocimiento. Su principal preocupación es poder dar respuesta a la *policrisis* que nos está atravesando: crisis demográfica, urbana, rural, política y social. Por ello sostiene que hay que pensar las reformas de manera interdependientes. Para él “*La reforma de vida, la moral, la de pensamiento, la de la educación, la de civilización y la política están interconectadas y, por eso, sus progresos les permitirían dinamizarse mutuamente*” (Morin, 2011, p. 283).

Desde estos análisis, que lejos queda la posibilidad de que una sola «región» de la didáctica pueda dar cuenta de un proceso tan complejo como la enseñanza, en el que intervienen dimensiones epistemológicas, históricas, políticas y subjetivas.

Volviendo a la cuestión del sujeto, Morin considera que el sujeto está presente e implicado en el acto de conocer. Se trata de “*El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento*” (2002, p. 101). Todo conocimiento es una reconstrucción, por parte de un sujeto, de una cultura y un tiempo determinados. Este principio nos hace reconocer que toda disciplina se constituye a partir de los sujetos que la componen. De este modo, somos los y las didactas quienes necesitamos estar en interrelación para comprender la complejidad de la práctica docente.

Pero, además del principio de *conjunción* y de la *reintroducción* del sujeto en el proceso de conocimiento, otros dos principios ayudan a reforzar la idea central de este artículo: las necesarias y complementarias relaciones entre la Didáctica General y las didácticas específicas. Ellos son: el *principio sistémico u organizativo* y el *principio «hologramático»*. El primero nos indica que no es posible comprender la parte sin conocer el todo. En este sentido, nuestro autor cita reiteradamente la frase de Pascal, acerca de que es “*imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer particularmente las partes...*” (Como se cita en Morin, 2002, p. 127).

Llevado este principio al caso de la enseñanza (objeto de la didáctica), si nos centramos en una sola dimensión —por ejemplo el objeto de enseñanza—, dicha dimensión debe ser comprendida/analizada/definida, en el marco de las relaciones de la cual forma parte. En ese caso, deberá pensarse y analizarse cuál es el sentido de ese contenido para ese sujeto en esas circunstancias, con relación a su presente y su futuro.

El segundo principio, el *hologramático*, nos dice que el todo está presente en las partes. Cuando Morin explica este principio, lo ejemplifica diciendo que el patrimonio genético está presente en cada célula individual y la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través del lenguaje, la cultura y las normas. Este principio también se hace presente en el marco del proceso de globalización que estamos viviendo: “*Así, para bien o para mal, cada uno de nosotros, rico o pobre, lleva en sí, sin saberlo, el planeta entero. La mundialización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente*” (Morin & Kern, 2006, p. 34). Podríamos agregar que los códigos culturales de una época, irrumpen o forman parte de las prácticas educativas, aun cuando tengamos la creencia de cierto «aislamiento» de la situación de enseñanza.

En sintonía con lo que estamos exponiendo, es oportuno resaltar la importancia asignada a la *contextualización* en todo acto de conocimiento, “*el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación*” (Morin, 2002, p. 27). Si un conocimiento es necesariamente un conocimiento situado, allí estarán contempladas las especificidades y para esto serán ineludibles los aportes de las didácticas específicas para comprender, con mayor exhaustividad, a los sujetos y a los contenidos que se pretende enseñar.

6. Conclusión

De acuerdo a los argumentos que hemos presentado, sostenemos que existe y debería existir una mayor complementariedad entre la Didáctica General y las didácticas específicas. Algunos de estos argumentos han sido derivados de planteos pedagógico- didácticos de autores clásicos; otros que recogen evidencias de investigaciones en el área; también de aquellos provenientes de una experiencia de enseñanza que, basada en las vinculaciones entre Didáctica General y didácticas específicas, se configuró en un espacio para la formación de docentes. Finalmente, ratificamos una idea de complementariedad a través de un conjunto de principios provenientes desde la perspectiva del pensamiento complejo de Morin.

Podríamos haber continuado exponiendo otros argumentos, pero nos interesaba sobre todo, aquel que está radicado en el reconocimiento de los desafíos de nuestro tiempo. Esto es, la comprensión de la complejidad y gravedad de los problemas que nos atraviesan, para lo cual necesitamos una reforma profunda de la sociedad, de la política, de la educación y del pensamiento.

La envergadura de la *policrisis* que atraviesa la humanidad en este tiempo, requiere de la unificación de esfuerzos, de la vivificación de lazos de solidaridad, del discernimiento de lo importante sobre lo superfluo, del fortalecimiento de la imaginación, de la búsqueda de nuevas vías para transformar lo que cotidianamente obtura el despliegue de nuestras potencialidades. Un conocimiento aislado y fragmentado pierde potencia para estos cometidos. Debemos considerar la diversidad en la unidad y decidimos a educar para un mundo más justo, solidario, en una perspectiva de ampliación de derechos.

Hay otros argumentos desde la perspectiva del pensamiento complejo para fundamentar las necesarias relaciones entre las didácticas; pero antes de cerrar estas líneas necesitamos subrayar nuestro cometido central. Esto es, trabajar en pos de un tipo de formación que permita comprender los grandes problemas por los que está atravesando la humanidad y, a partir de esa comprensión, contar con elementos para actuar en consecuencia.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe & S. Feeney (Comps.), *El saber didáctico* (pp. 23–39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni (2016). *Leer a Comenio: su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Porrúa.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Barriga, Á (1988). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México, DF: Nuevomar.
- Díaz-Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica: modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. (2016, 18 de julio). *Enseñar contenidos curriculares comunes: un desafío para la universidad y la educación secundaria* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=ngQMg_G3DQw&feature=youtu.be
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza: T. I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149–179). Barcelona: Paidós/Mec.
- Hoz, G., Marchese, E. & Picco, S. (agosto, 2018). *¿Qué características adoptan las relaciones interdisciplinarias entre la Didáctica General y las didácticas específicas? Un análisis de las producciones científicas*. Trabajo presentado en las III Jornadas Internacionales: Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior, Bahía Blanca, Argentina.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico–constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37–79.
- Moreno, M. (2008). El controvertido desarrollo de la Didáctica General, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria. *Pedagogía y Saberes*, (28), 115–121.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. & Kern, B. (2006). *Tierra patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Orienti, N. (2017). Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente. En S. Picco & N. Orienti (Coords.), *Didáctica y currículum: aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza* (pp. 106–119). La Plata: Ediciones de la Universidad de La Plata.
- Souto, M. (1996). La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camillon, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117–155). Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.