

EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

Héctor Monarca

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo analiza el concepto de pensamiento didáctico entendido como la racionalidad que es capaz de estar presente en la acción educativa, como formas de hacer y de saber. Racionalidad inserta en los fenómenos de construcción de conocimientos y de sentidos; una racionalidad que articula los procesos de objetivación y subjetivación del conocimiento. Caracterizada por su despliegue en la intersección entre el mundo objetivo, el mundo intersubjetivo y el mundo subjetivo a los que hace referencia Habermas (1987); en la acción siendo en contextos y con sujetos singulares. Construido a partir de los conocimientos teóricos existentes, pero en una nueva estructura interpretativa, abierta para su interacción y compleción en su mismo despliegue.

Palabras clave

Pensamiento didáctico - racionalidad del docente - sentido de la enseñanza - acción educativa.

Abstract

This article analyses the concept of didactic thought considered as the rationality which is able to be present in the educative action, as ways of doing and knowing. Rationality inserted in the phenomenon of construction of knowledge and of senses; a rationality that articulates the processes of the knowledge objectivation and subjectivation. It is characterized by its display in the intersection between the objective world, the intersubjective world and the subjective world to which Habermas (1987) makes reference; in the action being in contexts and with singular individuals. Created from the existing theoretical knowledge, but in a new interpretation structure, being open for its interaction and completion in its own display.

Key words

Didactic thought - rationality of professor - teaching sense - educational action.

Introducción

Gran parte de los desarrollos teóricos que hablan de la racionalidad técnica, hermenéutica y crítica aplicados a la práctica educativa, ofrecen una visión fragmentada de la acción humana enmarcada en un proyecto educativo. En este sentido, en este artículo se desarrolla el concepto de pensamiento didáctico para intentar describir e interpretar la racionalidad presente en la misma, como acción de conocer, como formas de hacer y saber, y como propuestas de ser, formas de vida en ella contenida. Los desarrollos teóricos recién mencionados, valiosísimos para una teoría educativa, resultan insuficientes, sin embargo, para entender al conocimiento siendo, como motivo y contenido de la acción ubicada en el seno de los procesos culturales, de los procesos de construcción de lo social, y de los procesos educativos, institucionalizados en este caso en la escuela.

Pareciera que la mayoría de estos desarrollos teóricos se refieren a prácticas cristalizadas, no a prácticas desplegándose a partir de la interacción de estos procesos; en consecuencia dan la idea de una realidad estática, definitivamente acabada. Poseen un trasfondo en el que la acción humana, en este caso la educativa, puede ser atrapada sin más por una teoría, que no refleja en sí misma la complejidad necesaria para interpretar a la acción siendo, y no como una categoría analítica estática. Esto sucede en todos aquellos desarrollos teóricos que se refieren a las prácticas educativas encasillándolas en una racionalidad; cuando las descripciones e interpretaciones de las mismas se realizan como si fuesen productos objetivados bajo una única racionalidad, simplificando así la complejidad de las mismas.

La acción educativa sólo puede ser descrita parcialmente por las teorías de la racionalidad técnica, hermenéutica o crítica; éstas aportan importantes claves interpretativas, aunque fragmentadas. No ofrecen una teoría explicativa dinámica de la acción educativa como fenómeno de despliegue y construcción de conocimientos; como despliegue y construcción de la racionalidad de los sujetos; como espacio de interacción y construcción de sentidos explícitos e implícitos, de formas de vida. No ofrecen una explicación de la acción educativa como presencia simultánea del mundo objetivo, el mundo intersubjetivo y el mundo subjetivo a los que se refiere Habermas (1987); de la interacción de éstos en unas mismas coordenadas espacio-temporales.

Por tanto, el concepto de pensamiento didáctico procura ser un aporte para comprender, desde la lógica del quehacer docente, el tipo de racionalidad que los profesores necesitan para moverse en la complejidad de la acción educativa (González y Gramigna, 2009), una acción enmarcada en procesos culturales, históricos, en la construcción de lo social, y en los procesos de construcción de conocimientos y del sentido. Una acción que, vista así, se define a partir de la interacción entre el mundo de la vida del que habla Husserl (1962, 1982, 1992) en su fenomenología trascendental, o el mundo de la vida

cotidiana al que se refiere Heller (2001), con el mundo social del que habla Schutz (2003) y con el mundo objetivo del que habla Habermas (1987). Se define, en su esencia, por la presencia y construcción de sentidos en un aquí y ahora presentes (Heiddeger, 2003), pero en un continuo intento de trascenderlos o, como nos dice Bárcena (2009) en su aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt, en esa relación que la educación establece con el mundo.

Sobre la justificación del concepto de pensamiento didáctico

La acción educativa es una práctica social intersubjetiva basada en unas intenciones existentes (Schütz, 2003); constituye el encuentro del mundo de la vida con las intenciones, los objetivos, las ideas y las teorías vinculadas a unos proyectos; unas formas de hacer, ciertas concreciones, con características que hacen que sean de una u otra manera. Precisamente, parte del sentido de la enseñanza se encuentra en las funciones o intenciones que implícita y explícitamente se le asignan a la misma; las cuales enmarcan las funciones o tareas que se encomienda a los profesores. Dentro de estas funciones aparece claramente la que se refiere a enseñar determinados conocimientos, expresados como contenidos, elementos de la cultura que han sido seleccionados y representados en el curriculum (Lundgren, 1992). Sin embargo, entran otras intenciones más o menos explicitadas, como la de formar ciudadanos para la vida en democracia, formar personas, preparar para la vida, etc.; y también se encuentran presentes otra gran cantidad de intenciones o motivos. En medio de esto parece que siempre está latente la pregunta sobre cómo se vincula lo que se enseña en cada una de las materias con estos sentidos más generales de la enseñanza, unida a otra pregunta de igual importancia: cómo se vincula con la vida concreta de los sujetos lo que hacemos como profesores, lo que se hace en cada una de las materias o temas que abundan en la escolarización de los alumnos (Monarca, 2009).

Queramos o no, la enseñanza se encuentra influida por esta pregunta, por el sentido de lo que hacemos en nuestra práctica cotidiana; el sentido para la sociedad, para nosotros los profesores y para los alumnos. La posibilidad de hacer presentes estos tres sentidos daría significatividad a la acción educativa; aunque ésta no procura únicamente hacer presentes unos sentidos ya existentes, el sentido es también una construcción que los sujetos realizan; el sentido es descubrirse haciéndose como sujeto (y sociedad) y haciéndose con otros. Y es para el docente descubrir que la acción educativa, más allá de las asignaturas, supone una oportunidad para este hacerse. Aquí se enmarca la enseñanza de una materia concreta, en el intento de ubicar unos determinados contenidos culturales, socialmente seleccionados y organizados, de tal forma que puedan contribuir a construir ese sentido, de un ser haciéndose junto con otros. Los contenidos aportarán aspectos singulares orientados a personas que deberán comprender y actuar en un mundo concreto que comparten con otros.

La acción educativa que desplegamos los profesores en el marco de las intenciones educativas supone siempre algún tipo de oportunidad para lo recién mencionado. Esta acción siempre supondrá una propuesta para construir algún tipo de sentido a partir del conocimiento que se propone y de las formas en que se hace; el conocimiento y el fenómeno de conocimiento, también conocimiento, se unen en la acción educativa.

Hace falta una racionalidad docente que sea capaz de estar poderosamente presente en su acción; es decir, que ofrezca la unidad necesaria entre el pensamiento, el conocimiento y la acción en un contexto específico. Me refiero a conocimientos diversos: pedagógicos, sociológicos, filosóficos, etc., y de una materia en particular, objetivados como producción socio-histórica (Goodson, 1998), pero apropiados por el docente, construidos; subjetivados para poder interactuar en un contexto profesional determinado, el de la enseñanza.

Podemos hablar así del pensamiento didáctico como la racionalidad que ofrece la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia). Allí quedan comprendidos la imaginación, la reflexión, el afecto, la emoción (González, 2005), en fin, la biografía de los sujetos, lo que ellos son, que se inserta junto a otros en una acción con un sentido, con sentidos diversos, para la construcción de otros. El pensamiento didáctico, a la vez que puede incorporar (subjetivar) los más diversos conocimientos socialmente construidos (objetivados), permite interactuar en los contextos educativos específicos, con el trasfondo antes mencionado vinculado a la construcción del sentido. Y permite asimismo, mediante la actitud reflexiva que lo caracteriza, emplear otros conocimientos que puedan surgir de la interacción entre los conocimientos objetivados (teorías) subjetivados, los contextos y los sujetos implicados, la acción educativa que tiene lugar en y con éstos, y las más diversas intenciones presentes en la acción.

Esta es la racionalidad que caracteriza y da singularidad y especificidad a la acción educativa, más allá de materias concretas, siendo así constitutiva de la identidad profesional del docente. En este sentido, el pensamiento didáctico aporta las claves para interpretar el fenómeno educativo, los contextos y sujetos implicados en él, en y para la acción; dando así especificidad a la tarea docente. El pensamiento didáctico da unidad a los más diversos conocimientos del sujeto: desde aquellos que forman parte del campo disciplinar que un profesor debe enseñar, hasta esa gran variedad de ellos que contribuyen a ubicar ese conocimiento en una acción educativa concreta (Chevallard, 1998) y al mismo tiempo en relación a unas determinadas intenciones educativas que van más allá de la acción específica de un único sujeto y del contexto inmediato donde se desarrolla; que vincula al sujeto con las posibilidades de ser que se asocian a la construcción del sentido, en tanto toda acción educativa encierra un aspecto valorativo, un deber ser del sujeto y de las situaciones (Bárcena y Mélich, 2000 , Monarca, 2009; etc.).

Definiendo el concepto de pensamiento didáctico

En el apartado anterior se ha ubicado al pensamiento didáctico en el marco de las intenciones educativas y de las funciones del profesor, como unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia) de un sujeto que participa en un contexto específico dentro de un proyecto preconcebido, en este caso, el currículum. Hablamos, por tanto, de un conocimiento construido, como posibilidad de conocer, como formas de hacer y, por éstas, como posibilidad de construirlo. Es un conocimiento que permanece siempre abierto, siempre incompleto y que debe contemplar en su conocer la conciencia de este hecho; ésta mostrará su necesaria compleción en su mismo desarrollo (González, 2001). Incompleto para seguir completándose en cada situación, en cada acción educativa. Es por eso que se habla de pensamiento, ya que este término abarca el necesario conocimiento ya construido por el sujeto y, al mismo tiempo, su despliegue en el mundo con vistas a comprensiones y ejecuciones diversas que generarán más conocimiento.

El pensamiento didáctico incorpora determinados tipos de conocimientos producidos (objetivados) en prácticas investigativas de distintos campos; pero en su misma construcción (subjetivación) está presente la implicación directa con los fenómenos educativos. Sin embargo, si bien incorpora la mirada propia de la ciencia, ya que se ha construido a partir de la interacción con sus producciones, ésta se integra, en el pensamiento didáctico, en una nueva mirada que va más allá de las intenciones propias de las prácticas investigativas que generan conocimientos teóricos, aunque puedan tener diversas coincidencias.

Es evidente que los significados construidos por la teoría forman parte de lo que se está definiendo como pensamiento didáctico; sin embargo, éste, en su propia construcción, será el que le ofrezca una nueva estructura de pensamiento, conocimiento al fin, que le permita interactuar con los fenómenos educativos. Siempre deberá poner el acento en lo singular de los contextos y los sujetos, aún pretendiendo la continua trascendencia de los mismos. El pensamiento didáctico se define por su posibilidad de desplegarse en contextos singulares, donde se pretende que los sujetos en sus vidas cotidianas adquieran y utilicen los conceptos y teorías que los distintos campos de conocimiento construyen sobre la base de la percepción, la observación, la experiencia, el análisis y la crítica; procesos, todos ellos, matizados a la luz de las teorías en los que tienen cabida. Sin olvidar que estos conocimientos, en la enseñanza actual, deben enmarcarse, como se explicó, en intenciones que van más allá de las materias, más allá de miradas fragmentadas y especializadas del mundo de la vida.

El pensamiento didáctico es el que permite, como conocimiento construido, como acción de conocer y como formas de hacer en contextos educativos, generar procesos específicos que propicien la construcción en

unos determinados sujetos de un conocimiento intersubjetivamente construido por medio de procesos históricos y propios de los respectivos campos de investigación, y posteriormente transformado con vistas a su comunicación, enseñanza; siendo necesario para ello recrear aquellos procesos intersubjetivos, u otros pertinentes, tendentes ahora a esta apropiación. El pensamiento didáctico aparece así como articulador entre el conocimiento socialmente construido, el conocimiento apropiado por sujetos singulares y los más diversos conocimientos presentes, de alguna manera, en la acción educativa.

Este es un rasgo del pensamiento didáctico, su capacidad de articular aspectos generales con particulares asociados a la acción educativa:

- ⇒ Las intenciones educativas generales con las intenciones educativas de los centros y los sujetos que participan en las prácticas educativas: padres, alumnos y profesores.
- ⇒ Las intenciones educativas generales con los aspectos singulares de los contextos donde éstas buscarán concretarse.
- ⇒ Los conocimientos de la ciencia con los conocimientos incorporados al currículo, y éstos con los del profesor y el alumno.
- ⇒ Las condiciones sociales de escolarización y las condiciones particulares de los alumnos.
- ⇒ Las acciones específicas del aula, sus articulaciones entre sí y sus vinculaciones con contextos más amplios.
- ⇒ La escolarización tal como hoy se manifiesta con otras realidades posibles (Zeichner, 1987).

Otro rasgo importante del pensamiento didáctico es que éste, en las articulaciones mencionadas, interactúa con los fenómenos educativos tal como estos se producen, es decir, no como los interpreta y los representa la teoría en sus ordenadas tramas analíticas; aunque desde luego, un pensamiento didáctico formado por las interpretaciones teóricas, no escapará de éstas en sus propias apreciaciones e interpretaciones. Ciertamente es que desde el pensamiento didáctico no existe la posibilidad de una mirada sin teoría; siempre apreciamos los fenómenos filtrados por nuestros conocimientos (Schütz, 2003), construidos a partir de nuestra interacción teórico-práctica con los fenómenos educativos. El asunto es que ahora no se interactúa en un contexto cuyos significados cobren validez dentro de un marco teórico determinado, que ya ha atrapado y representado la realidad de una determinada manera. Ahora se interactúa con un fenómeno, con la acción siendo, se es parte de ella; se hace desde representaciones de la ciencia que forman parte del pensamiento didáctico, pero buscando su compleción en ese estar siendo del fenómeno educativo; con todos los imprevistos que la singularidad, espontaneidad, inmediatez... pueden generar.

El pensamiento didáctico, entonces, es un conocimiento construido por el sujeto (subjetivado) a partir del conocimiento socialmente producido (objetivado), caracterizado por su potencialidad para generar más

conocimiento, comprensiones y formas de hacer asociadas a las intenciones educativas; preparado para hacerlo antes y después de la acción educativa, pero especialmente para ponerse en juego mientras ésta tiene lugar. Y este ser parte de la acción educativa del pensamiento didáctico se transforma en una potencial fuente de nuevos conocimientos que sólo pueden surgir de esta implicación en su mismo despliegue, como acción de conocer. Su acción de conocer permite al docente representarse los fenómenos con otras tramas, capaces de contener un orden y un cierto desorden, en las cuales, incluso, es posible la contradicción sin por eso perder sentido la acción (Morin, 2003). Sin esta aproximación propia del pensamiento didáctico prevalecerían las miradas simplificadoras o estereotipadas, vacías o con significados fragmentados o acotados.

El pensamiento didáctico permite tomar conciencia de las dimensiones de la acción educativa, es decir, facilita una mirada comprensiva de este tipo de intervención en el mundo de la vida, una mirada/una racionalidad centrada en el fenómeno educativo; el cual, como se dijo, se caracteriza por su trasfondo teleológico y su marcado carácter normativo de un deber ser, trasfondo ético, que se expresan en una serie de intenciones (Monarca, 2009). El pensamiento didáctico se dirige a estos aspectos, permite que el que lo ha construido se sepa participe de las implicaciones de estas características del hecho educativo y de las implicaciones que, en este sentido, pueden tener o dejar de hacerlo sus propias acciones educativas (Levinas, 2001). Se asocia por tanto a la dimensión ética y política, ya que nos encontramos en el campo del deber ser contenido en las intenciones educativas explícitas e implícitas que se hacen presentes de múltiples formas. Asimismo, se asocia con una dimensión cultural, expresada también por medio de las intenciones educativas, en tanto supone una propuesta de acceso y participación en una cultura; de comprensión del mundo de la vida. Esto nos lleva a una dimensión epistemológica en tanto que la comprensión del mundo de la vida se asocia a conocimientos construidos en campos de conocimiento. También se asocia a una dimensión institucional, en tanto que las dimensiones anteriores se materializan en culturas de centros concretos, de las cuales un profesor forma parte; cultura que se expresa en determinadas prácticas, rituales, formas de hacer, proyectos, etc. Finalmente, el pensamiento didáctico se asocia a una dimensión práctica, en tanto supone ubicar las dimensiones antes mencionadas en un aquí y ahora, hacerlas presentes por medio de acciones específicas y concretas, aportando unidad a un fenómeno complejo.

El currículo en el marco del pensamiento didáctico

En la forma en que se institucionaliza la educación actual, el pensamiento didáctico deberá contemplar, como conocimiento construido por un sujeto, como acción de conocer y como formas de hacer en la acción educativa, la denominada lógica curricular; en la que se enmarcan las

intenciones explícitas e implícitas mencionadas ya en este artículo, con unas claras y explícitas intenciones globales que muchas veces parecen diluirse en las distintas materias.

La lógica curricular, con los diversos procesos de concreción implicados (Gimeno, 1995), constituye una forma de entender el proceso de socialización. Abarca, entre otras cosas, la selección de ciertos elementos de la cultura que se han considerado valiosos, los cuales se introducen en esta lógica curricular para ser representados en un formato escolar, pero en principio, ya alejados de la cultura que los significa; y que, en consecuencia, no se enseñan en el ámbito de la cultura donde tienen pleno sentido (Lundgren, 1992), sino en un ámbito social, específico e históricamente creado para ello. En este marco, una de las principales tareas para un docente, posible gracias al pensamiento didáctico, consiste en volver a ubicar estos elementos en un contexto, en principio artificial, dotándolos de un sentido para que la propuesta educativa sea viable o, en otras palabras, para que el fenómeno de conocimiento tenga lugar.

Casi la totalidad de los elementos culturales están vinculados a campos de conocimientos, al menos explícitamente. No cabe duda de que esto, desde lo que significa sacar un elemento de un contexto para incluirlo en otro, supone una pérdida de sentido importante, ya que estos conocimientos objetivados cobran sentido pleno dentro de tramas teóricas históricamente construidas, y en construcción. Como sostiene Bernstein (1994), el discurso pedagógico cumple esta función de recontextualizar aquello que se selecciona de una disciplina, y no es ésta sino el proceso recontextualizador el que regula la selección, la organización y la secuenciación de lo seleccionado.

Por eso, cuando seleccionamos estos productos culturales de la ciencia, los extraemos de un contexto de pleno sentido. Al ubicarlos en un ámbito de enseñanza debemos, de alguna manera, reconstruirlos: al conocimiento y al sentido; algo que debe estar presente como necesidad y posibilidad de concreción en el pensamiento didáctico. Si esto no se tiene en cuenta o no se consigue, se pueden generar efectos contrarios a toda intención educativa: de aburrimiento, desgana, desmotivación o, incluso, de rechazo al conocimiento así ofrecido. Es necesario evitar en las interacciones didácticas la pérdida de sentido de los procesos de construcción del conocimiento. Para ello, la acción educativa debe unirlos a alguna necesidad o motivación de conocer, la cual puede encontrarse en múltiples vivencias: curiosidad, deseo, solidaridad, diversión, necesidad, utilidad, etc.

La construcción del sentido por medio de la acción educativa supone que éste esté presente en la totalidad de la acción. Éste se vincula a los rasgos de la acción porque se relaciona de alguna manera con intenciones que me interesan o me despiertan la curiosidad; o porque aunque no me despierten interés, las entiendo necesarias para mí, para mi entorno o para ambos; o porque me permite ver un proceso que va más allá de este momento, me permite asociarlas con acciones anteriores y posteriores ubicándome en un proceso que entiendo; o porque ubico esa acción en el mundo de la vida, de la

mía y la de otros, porque se introduce en algo por mí desconocido que me ayuda a descubrir, o me ayuda a comprender mejor el mundo de la vida actual, pero también el de antes y después.

El pensamiento didáctico se asocia a la capacidad de generar acciones vinculadas a determinadas intenciones educativas; toda acción educativa supone una propuesta en esta línea que se concreta en unas determinadas interacciones entre profesor-conocimiento-alumno. Podemos decir que estas acciones, las interacciones recién mencionadas, tienen sentido cuando:

- Se insertan en algún sentido del mundo de la vida, es decir que trascienden el ámbito escolar, y éste es compartido, o al menos conocido, por el alumno.
- Logran ser parte de la vida cotidiana de los estudiantes; logran establecer algún nexo de familiaridad con éstos.
- Se ubican en unidades de significado, no fragmentadas; es decir, cuando los alumnos son capaces de percibir relaciones con tareas anteriores y posteriores.
- Logran mostrar el sentido de la acción concreta dentro de una unidad mayor de significado: tema, materia, capacidades que se trabajan, valores, etc.
- Potencian el desarrollo de los más diversos procesos cognitivo-afectivo-existenciales asociados al conocimiento.

Estos aspectos son generales a cualquier acción educativa con repercusiones específicas en la enseñanza de cada contenido. En este sentido, lo dicho hasta aquí tiene consecuencias para las propuestas de enseñanza de toda materia, con singularidades asociadas a los contenidos de cada campo de conocimiento o disciplina, pero con generalidades vinculadas a los otros aspectos mencionados de la acción educativa. Por ello es también imprescindible recuperar el sentido de la disciplina: reconocer por qué un problema es propio de un determinado campo de conocimiento, cómo y por qué se investigan ciertas cosas y no otras. Los estudiantes se aproximan de diversos modos al conocimiento: distintos intereses, conocimientos o experiencias previas, distintos estilos, etc. Por tanto, debemos generar puertas de entrada diferentes; siendo el pensamiento didáctico el que nos ubica en este tipo de indagaciones propias de las tareas de educar, nos orienta en las reflexiones acerca de qué tipos de preguntas o problemas abren la puerta al conocimiento; nos ayuda a buscar las respuestas ya existentes tanto en los alumnos como, desde luego, en la ciencia. En cualquier caso, los campos de conocimiento constituyen una interpretación del mundo de la vida representada en tramas descriptivas y analíticas; y el curriculum, en tanto propuesta explícita e implícita de intenciones educativas y de los elementos culturales a ellas asociadas, supone también una reinterpretación que, a su vez, se concretará en un largo y complejo proceso reinterpretativo con diversos implicados: documentos, editoriales, centros, profesores, alumnos, etc. Un proceso

centrado, en cualquier caso, en la construcción de conocimientos; en la generación de propuestas para que esto suceda.

Pero no debemos olvidar, de acuerdo a lo que se viene planteando en este artículo, que la construcción global del sentido, de la significación del mundo de la vida, no puede reducirse a las instancias específicas y fragmentadas de cada disciplina, éstas definen siempre un sector de lo real como su ámbito de interés (Heidegger, 2003); y ni siquiera existen garantías de que este sentido surja de la suma del total de materias definidas para determinados cursos de una determinada etapa educativa. La unidad necesaria no se dará espontáneamente; por eso, la racionalidad propia del pensamiento didáctico se caracteriza por ir más allá de la asignatura concreta, para ubicarse como parte de una propuesta educativa global, en una interacción permanente entre el individuo y la sociedad. Como sostiene Eisner (1998:41) “las escuelas como instituciones y la educación como proceso deben fomentar la capacidad del estudiante para comprender el mundo, tratar eficazmente los problemas y adquirir gran variedad de sentidos en las interacciones con todo ello”. La racionalidad característica del pensamiento didáctico aporta este marco interpretativo, sabiendo que la respuesta deberá encontrarla en los contextos específicos y con los sujetos singulares; teniendo claro que deberá generar unas formas de hacer, unas acciones educativas, que constituyan la respuesta posible en un aquí y ahora concretos, pero siempre con miras a trascender al sujeto, su aquí y ahora concretos, con la intención de ampliar los contextos de significación e interpretación.

Cómo se articulan entonces, estas representaciones generales, del currículo, pensadas para mí y para cualquiera, con las circunstancias concretas que los alumnos tienen y que definen su mundo de la vida. Como representaciones ubicadas en el currículo, suponen una opción ético-política de construcción del mundo de la vida; pero deben interactuar con mis circunstancias y las del otro. Y no podemos desconocer que toda forma de representación niega aspectos del mundo, en tanto no son un espejo del mundo sino una forma de interpretarlo (Cassirer, 1982); éstas no pueden contener todos los rasgos que se hacen presentes a través de los sentidos y la cognición.

En cualquier caso, trasladando la idea que sobre el conocimiento y el conocer tenía Husserl (1962), el valor de la acción educativa se encuentra en los contenidos que pretende comunicar y en las formas de hacerlo. No podemos establecer una separación entre ambos, no en la acción educativa; aunque ambos, fuera de ésta, puedan ser objetivados analíticamente por separado. Como ya se dijo, el conocimiento, sobre todo los más explícitos, vienen demarcados externamente; es en la concreción del mismo, en su traducción a objeto de enseñanza, en su ubicación en coordenadas espacio-temporales, donde entra el pensamiento didáctico de los profesores. El pensamiento didáctico es la racionalidad necesaria para formar parte del proceso contextualizado de transformación y construcción de conocimientos; los

cuales, como producto cultural, aparecen tanto como objetivaciones, como proceso de subjetivación, de apropiación del sujeto, y como manifestación de un conocimiento apropiado, interiorizado. Así, la externalización-internalización u objetivación-subjetivación propias de los procesos de construcción de conocimientos, en la acción educativa, constituyen un único proceso dialéctico de idas y vueltas. Desde aquí el pensamiento didáctico interviene en la compleja lógica curricular, como comprensión, interpretación, crítica, y como generador de propuestas. Las representaciones que los profesores construyen en torno a las intenciones educativas, en torno a qué enseñar, cómo y por qué hacerlo, deberán transformarse en acciones que den lugar a múltiples experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusión

Este artículo ha procurado justificar la necesidad de un constructo que ofrece un poderoso instrumento para la comprensión y la acción educativa, el pensamiento didáctico. Una racionalidad que articula reflexión, conocimientos, imaginación, emociones..., cuyo rasgo esencial lo constituye su capacidad para ser parte de los fenómenos educativos y para generarlos; articulando unas formas de saber, de hacer, sentimientos en torno a unas determinadas intenciones socialmente construidas, representadas en la lógica curricular.

Para ello, en un intento de ir más allá de los desarrollos teóricos existentes sobre la racionalidad técnica, hermenéutica y crítica sobre la práctica educativa; se ha propuesto el concepto de pensamiento didáctico, como la unidad (organismo)-pensamiento-conocimiento-acción-(existencia) que permite a los profesores interpretar, criticar, pensar, sentir y operar en el contexto de la acción educativa y darle un sentido a ésta más allá de una materia específica. Un sentido que se encuentra en el trasfondo ético-teleológico de toda acción educativa, y que forma parte del propio pensamiento didáctico, el conocimiento, la interpelación continua acerca de las posibles consecuencias de mi hacer docente, las repercusiones de la acción educativa en el alumno y en el mundo.

Así, al concepto de pensamiento didáctico, como la racionalidad de la acción docente, propia de los fenómenos de construcción de conocimientos y de sentidos, se lo ha dotado de un estatus singular, su estar presente en los fenómenos, en la acción educativa siendo, su particular despliegue en la intersección entre el mundo objetivo, el mundo intersubjetivo y el mundo subjetivo. Construido a partir de los conocimientos teóricos existentes, pero ubicado en una nueva estructura interpretativa, abierta para su interacción y compleción en su mismo despliegue. El conocimiento teórico nutre al pensamiento didáctico sólo en tanto se integra en su estructura; es decir, en la medida en que es subjetivado por parte de los profesores e incorporado a la estructura del pensamiento didáctico, el cual le ofrece un marco de

significatividad asociado a la enseñanza. Significatividad que se encuentra en la interacción de estos conocimientos socialmente construidos con las situaciones singulares que los profesores generan o vivencian en contextos singulares y con sujetos diversos y particulares.

Bibliografía

- Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación Hannah Arendt. *Revista Anthropos*, 224, 113-138.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum. Una nueva visión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cassirer, E. (1982). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Gimeno, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, F. E. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12, 2, 427-484.
- González, F. E. (2005). La investigación como actividad formativa y práctica profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 258-285.
- González, J. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación*, 22, 2, 95-129.
- Goodson, (1998). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (2003). *Filosofía, ciencia y técnica*. Chile: Editorial Universitaria.
- Heller, A. (2001). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.I.C.E/U.A.B.
- Levinas, L. (2001). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.
