

SOBRE EL CARÁCTER DE GENERALIDAD DE LA ALLGEMEINE DIDAKTIK (DIDÁCTICA GENERAL):

LA DIDÁCTICA COMO META-ANÁLISIS

ON THE CHARACTER OF GENERALITY OF THE ALLGEMEINE DIDAKTIK (GENERAL DIDACTICS):

THE DIDACTICS AS META-ANALYSIS

HELBERT E. VELILLA JIMÉNEZ¹

Recibido 18 de Julio 2018
Aprobado 6 de Noviembre 2018

RESUMEN

La Didáctica General ha sido entendida como un método general de enseñanza. En este artículo mostraré que tal comprensión es incorrecta toda vez que su carácter de generalidad no designa un método con aplicabilidad universal sino un nivel meta-analítico. Mi propuesta de análisis se enfoca en comprender la Didáctica General como un nivel meta-analítico sobre las teorías y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje. Para desarrollar esta propuesta, en primer lugar explicaré por qué Allgemeine no designa un método general de enseñanza. En segundo lugar, analizaré mediante la presentación de cinco tesis el carácter meta-analítico de la Didáctica General. Finalmente, expondré el impacto del meta-análisis didáctico para la comprensión y explicación de la enseñanza como praxis.

PALABRAS CLAVE:

Didáctica, Didáctica General, Allgemeine Didaktik, meta-análisis, enseñanza.

¹ Profesor del Instituto de Filosofía y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Conocimiento, filosofía, ciencia, historia y sociedad del Instituto de Filosofía de la misma universidad.

ABSTRACT

General Didactics has been understood, as a general teaching methodology. In this paper, I will show that General Didactics does not designate a method with universal applicability, but a meta-analytical level. My aim is to analyze General Didactics as a meta-analytical level on theories and practices in teaching and learning. First, I will explain why *Allgemeine* doesn't designate a general teaching methodology. Secondly, through the presentation of five theses, I will analyze the meta-analytic character of General Didactics. Finally, I will expose the impact of didactic meta-analysis for the understanding and explanation of teaching as praxis.

KEYWORDS:

Didactics, General Didactics, *Allgemeine Didaktik*, meta-analysis, teaching.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es abordar el carácter de generalidad de la *Allgemeine Didaktik* (Didáctica General), que tiene como punto de inscripción el meta-análisis sobre *todos* los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje. El carácter de generalidad de la Didáctica indica "el resultado del aspecto de las direcciones básicas didácticas generales discutidas actualmente" (Blankertz, 1975, p. 17). De esta manera, la Didáctica General ha sido y es llamada *general* porque aborda, meta-analíticamente, la teoría² y praxis sobre la enseñanza en un sentido amplio y no sólo asignaturas específicas o grupos de asignaturas. No obstante, uno de los principales problemas tiene que ver con la idea que la Didáctica

² Comprendo el término teoría en este trabajo según la caracterización de Klafki (1995b): "Teoría" se entiende aquí en un sentido amplio de la palabra. Por lo tanto, el término incluye la teoría científica en sentido estricto, así como la formación de conceptos orientada a la práctica, siempre que se refleje y argumente, lo que permite la discusión racional y la revisión crítica". (p. 92)

General es un método general para la enseñanza. En este artículo propongo analizar dos conceptos para mostrar que tal comprensión es incorrecta: (1) generalidad entendida como meta-análisis y (2) el concepto de enseñanza, el cual por supuesto abarca la enseñanza como práctica (Baltruschat, 2018; Reh & Berdelmann, 2012; Reh & Rabenstein, 2013).

Según Reich (1977), una teoría de la Didáctica General puede desarrollarse y presentarse como una nueva teoría didáctica o, en síntesis, discutir los principales enfoques didácticos del presente. Asimismo, el trabajo meta-analítico de la Didáctica General debe proporcionar un mínimo de categorías básicas que orientan, clasifican e intentan comprender la teoría y la praxis (Heimann, 1962). En este sentido, la Didáctica se abstrae de las especificidades de las diversas asignaturas y generaliza –meta-analiza– las manifestaciones y leyes especiales de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes asignaturas y formas de enseñanza (Klingberg, 1978). La enseñanza (Unterricht) debe ser comprendida como una situación constituida por un conjunto de prácticas, y no sólo como un quehacer del maestro. O en otros casos como un asunto metodológico o subordinado a lo que las teorías del aprendizaje dictan. Entender la enseñanza como una práctica implica reconocer en ella aspectos sociales y antropológicos porque ahí se encuentran valores, estructuras, objetivos pedagógicos, objetivaciones socioculturales y las concepciones –antropológicas– de ser humano que tiene la sociedad y la cultura y que devienen en ideales de formación.

El concepto de práctica lo entiendo como una unidad de análisis que permite comprender aspectos como la observación, la experiencia, los gestos, las narrativas, los espacios, entre otros, que no pueden ser explicados por los modelos científicos (Barnes, Bloor, & Henry, 1996; Bloor, 1991; Heinrich & Wernet, 2018; Martínez, Huang, & Guillaumin, 2011; Reckwitz, 2002, 2016; Schatzki, 1996, 2002). En este sentido, comprendo que la enseñanza es una práctica que se encuentra estructurada por el contexto sociohistórico de los contenidos, la dimensión social de los artefactos, la formación (Bildung), la constitución de la subjetividad, las relaciones entre sujetos y objetos a través de gestos y el rol de las imágenes y los símbolos en la formación de las personas (Kendon, 2004; Müller & Posner, 2004; Wulf & Fischer, 2010; Wulf & Zirfas, 2005). Esta es una comprensión al modo de la sociología reconstructiva (Bohnsack, 2014), esto es, entender las prácticas

como una unidad de análisis que reconoce el pluralismo ontológico y explicativo como parte fundamental de la práctica pedagógica.

Desde un enfoque epistemológico como el que plantea Brezinka (1990, pp. 39-40), en el que las explicaciones conceptuales están apoyadas en análisis empíricos y de significación, así como en observaciones sobre los usos lingüísticos y sobre los fenómenos, se puede conseguir una explicación conceptual cuando la reconstrucción del concepto es semejante al *explicandum* para que pueda ser utilizado en muchos casos, también, deben eliminarse ambivalencias y apelar a la exactitud para la proyección de hipótesis y teorías. Así, la enseñanza se puede caracterizar, también, como un concepto que, mientras más articulado y consistente sea, más eficaz será para el conocimiento de la realidad que designa. El conocimiento teórico-científico en la Didáctica apunta a una explicación consistente no sólo del *qué* sino también del *por qué*. En términos de Díez y Moulines (1997): "en una explicación llamamos 'explanandum' a aquello que requiere de una explicación, y 'explanans' a aquello que proporciona la explicación del explanandum" (p. 224). El análisis del concepto de explicación debe, en consecuencia dar una caracterización consistente del explanandum y del explanans y de la relación entre ambos. Esta consistencia explicativa de la Didáctica es consecuencia de los análisis teórico-científicos de la Ciencia de la Educación (Erziehungswissenschaft), los cuales al surgir en el sistema mismo de la Ciencia de la Educación, influyen directamente en los análisis que sus subcampos realizan sobre sus objetos de estudio. Son tres los análisis teórico-científicos más relevantes en la estructuración de la Ciencia de la Educación y sus respectivos subcampos, a saber:

- La pedagogía de las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaftliche pädagogik) cuyo concepto explicativo central es la hermenéutica.
- La pedagogía empírica (Erfahrungswissenschaftliche) enfocada en el método experimental de las ciencias naturales y el racionalismo crítico, y
- La ciencia de la educación crítico-constructiva (Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft) desarrollada fuertemente a partir de los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.³

³ Para ampliar el tema sobre los tres paradigmas de la Ciencia de la Educación, puede consultarse el trabajo de Lenzen (1996) y Wulf (1999).

Para explicar el carácter de generalidad de la Didáctica haré uso del concepto de meta-análisis. Esta idea la desarrollo con base en los planteamientos de Flechsig (1979, 1996) y Peterßen (2001) que se enfocan, respectivamente, en la comprensión y reconstrucción de los modelos didácticos y los niveles analíticos de la Didáctica. En primer lugar, realizaré una caracterización del problema argumentando que *Allgemeine* no designa un método general de enseñanza. En segundo lugar, planteo cinco tesis para definir y analizar el carácter de generalidad de la Didáctica. De estas tesis se deriva un esquema sobre los niveles analíticos de la Didáctica y el meta-análisis de la Didáctica General. Finalmente, expondré algunos elementos epistemológicos que se pueden extraer de las cinco tesis para los estudios teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje cuando consideramos a la Didáctica General como meta-análisis.

ALLGEMEINE NO DESIGNA UN MÉTODO GENERAL DE ENSEÑANZA: EL PROBLEMA

En el contexto educativo y pedagógico internacional se han configurado tres grandes tradiciones sobre el análisis de la educación y la formación, a saber, la tradición alemana, anglosajona y francófono-suiza. En el contexto anglosajón el concepto de *Didáctica* no es utilizado con regularidad. Cuando se usa "se refiere a cuestiones prácticas de mediación y no propiamente a una disciplina o campo de indagación" (Runge, 2013, p. 217). Para el caso francés, como lo menciona De Tezanos (2010, p. 50) términos como pedagogía y lo pedagógico, forman parte del vocabulario francés cotidiano, pero no sucede lo mismo con el término *Didáctica*. En efecto, Jonnaert (1988) plantea que según una consulta de los diccionarios especializados y las obras de los principales teóricos sobre la educación en Francia, la Didáctica es entendida como un "conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza" (p. 9). En general, es así la forma como se entiende la Didáctica en el contexto francés, piénsese por ejemplo en Chevallard (1991), Glaeser, Blochs y Régnier (1999) y Brousseau (1990, 2007), etc. Anotando, además, que en este ámbito no se le alude de una forma singular sino plural, a saber: Didácticas Específicas o Didáctica de las Ciencias. Por lo tanto, se empieza a configurar un abordaje de los problemas que resultan de la enseñanza y los medios más adecuados para la apropiación de contenidos. Es importante resaltar que

el surgimiento de las didácticas en el contexto francés se dio en el marco de reformas curriculares por parte del Ministerio de Educación. En estas se buscó actualizar los contenidos en matemáticas, francés y ciencias. Los encargados de esta reforma fueron matemáticos, físicos y lingüistas (Caillot, 2007). Por este motivo, los conceptos de la Pedagogía y la Didáctica han resultado confusos en el contexto francés, porque los profesionales de estas disciplinas se enfocaron más en resolver problemas de aprendizaje de contenidos y en establecer una diferencia entre Didácticas y Pedagogía, con el fin de atender a la importancia de los contenidos escolares y su dimensión epistemológica (Runge, 2013).

Actualmente, algunos autores defienden la autonomía de la Didáctica respecto de la Pedagogía. Por ejemplo, Godoy (2015) considera que la Didáctica de las Ciencias tiene como objeto de estudio la enseñanza de las ciencias y, como fundamento teórico, a la Filosofía de la Ciencia. La caracteriza como una rama independiente de la Pedagogía y de la Didáctica General dado que tiene un problema concreto [enseñanza de las ciencias] y con sus propios marcos conceptuales [usualmente provienen de la estructura conceptual de las disciplinas científicas objeto de enseñanza]. Por su parte, Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002) sostienen que desde el punto de vista epistemológico la Didáctica de las Ciencias no es una rama de la Didáctica General y mucho menos de la Pedagogía, planteando que la Didáctica no es una competencia formal que se aplica a todos los contenidos desconociendo su especificidad. En esta misma línea Eder y Adúriz-Bravo (2001) consideran que la Didáctica de las Ciencias ha tenido menos dificultades que la Didáctica General para afirmar su cientificidad, siendo un debate, para esta última, aún vigente.

A mi modo de ver, el párrafo anterior señala una situación relativa a la Didáctica de las Ciencias en particular, pero que se puede entender, en general, como la defensa por la autonomía disciplinar que tienen las Didácticas Específicas. Dicha autonomía es justificada sosteniendo “que no se dan de la misma manera las clases de inglés y las de biología, no se enseña inglés de la misma manera si se trata de facilitar las comunicaciones internacionales o dar a conocer la literatura anglosajona” (Avanzini, 2011, p. 63). Así entendida, el didacta de una disciplina debe establecer unos objetivos que involucren el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionados con la disciplina particular (matemáticas, física, biología).

Aquí debe hacerse énfasis en la elaboración y estructuración con miras a la optimización de los contenidos, adicionalmente, debe preguntarse por las estrategias de enseñanza y los procesos de apropiación y adquisición de conocimientos (Abrougui-Hattab, 2007, p. 49). Lo anterior es consecuencia de la adopción del triángulo didáctico como un modelo donde interactúan enseñante/maestro, aprendiz/alumno y el saber/contenido. A este modelo le subyace la idea de que el conocimiento, en el contexto de la enseñanza, se debe transponer, es decir, pasar el saber sabio (*savoirs savants*) a saber para ser enseñado (*savoirs à enseigner*), o pasar un conocimiento científico a contenido escolar (Chevallard, 1991). Así las cosas, el objetivo no sólo es un contenido disciplinar pensado bajo los parámetros de un conocimiento científico, sino, como un contenido de enseñanza pensado y modificado para que sea aprendido en una situación escolar o situación didáctica (Brousseau, 2007).

No obstante, comprender la Didáctica como un conjunto de métodos situados disciplinarmente implica excluir toda la estructura teórica sobre la cual se han construido, en el contexto alemán, los cimientos de un subcampo sólido, científico y con capacidad para resolver los problemas que se plantea.

Uno de los problemas de estos enfoques que defienden la autonomía e independencia de la Didáctica respecto de la Ciencia de la Educación, es la incomprensión del carácter de generalidad de la Didáctica General y, la amplia difusión pero errónea concepción de ésta como un método general de enseñanza. ¿En qué consiste el carácter de generalidad de la *Allgemeine Didaktik* (Didáctica General)?

ALLGEMEINE DIDAKTIK (DIDÁCTICA GENERAL)

En la Ciencia de la Educación en Alemania, la Didáctica es entendida como un subcampo que analiza científicamente la enseñanza y el aprendizaje. Como en cualquier análisis científico, en la Didáctica también se postulan teorías, se discuten y crean conceptos y los investigadores se organizan según los enfoques teóricos de su preferencia justificando por qué sus teorías resuelven los problemas planteados. Asimismo, sus planteamientos teóricos pueden o no tener una aplicación inmediata, porque la práctica científica no es una secuencia de acciones exitosas que

progresan hacia una verdad absoluta, por el contrario, es una actividad con errores, discusiones e intereses de diversa índole que involucra tanto aspectos económicos, políticos y culturales como metodologías de análisis en disputa.

La didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, por ejemplo, es una corriente de análisis que dominó, en los modelos clásicos de la Didáctica alemana, la investigación científica sobre la enseñanza desde 1960 hasta 1990 (Meyer, 2015, p. 5). Del mismo modo, fueron importantes los planteamientos teórico-formativos de Blankertz (1969), quien planteó que los modelos de la Didáctica General estructuraban un edificio teórico orientado al análisis y planificación de la acción didáctica en la escuela y otras situaciones de enseñanza y aprendizaje, que tenían como principal objetivo la acción emancipatoria. En esta misma línea de la Didáctica enfocada en la formación (Bildung), Benner ([1991] 2012) propuso la teoría de la formación no afirmativa (Die nicht-affirmative Bildungstheorie). “No afirmativo” significa ofrecerle un papel activo al estudiante para que él exprese sus puntos de vista sobre su formación en relación con su tradición cultural, pero sin determinaciones externas que dicten cuál es el comportamiento deseable que él debe aplicar (este es el lado afirmativo de la formación en el que se apunta al mantenimiento y desarrollo del estado de cosas actual). Asimismo, Klingberg (1978), también cercano a la Didáctica orientada por el concepto de formación (Bildung), desarrolló su propuesta sobre la enseñanza y la Didáctica en el marco del programa de humanismo socialista, específicamente en

formar, dentro de un proceso creador de enseñanza y aprendizaje, las cualidades de la personalidad para el posterior desarrollo y consolidación integrales del sistema social socialista, de sus bases político-ideológicas, económicas y científicas, de sus fuerzas productivas, culturales y éticas. (Klingberg, 1978, p.16)

En contraste, los desarrollos de la teoría de la información dieron lugar a la didáctica cibernética: “una ciencia con posibilidad de intervenir en los procesos de aprendizaje” (von Cube, 1965, p. 173). Se trata de un enfoque que proviene de la teoría matemática de la información. Mediante el uso de conceptos y métodos cibernéticos, interviene en los procesos de aprendizaje para contribuir a su efectividad y a tener mayor control de las

variables que perturban el aprendizaje de los estudiantes, sus reacciones y la comparación de los resultados obtenidos con los resultados esperados.

Por su parte, Heimann, Otto y Schulz (1979), de la escuela berlinesa, desarrollaron un modelo (Berliner Modell) centrado en el aprendizaje, el cual entró en confrontación con la Didáctica enfocada en la formación (Bildung). El Modelo de Berlín tiene una comprensión empírico-analítica de todos los factores de la enseñanza y el aprendizaje, y procede a través del descubrimiento de la estructura inherente de la actividad de enseñanza que denomina campo de condiciones y campo de decisiones. Una de las premisas básicas en el modelo es que el análisis empírico de las condiciones posibilita la justificación de las decisiones didácticas, y ello, entre otras cosas, permitiría que la enseñanza quedara al margen de cargas ideológicas y se tuviera el control de todos los factores que influyen en la clase. Sin embargo, Schulz (1980) modificó este modelo al Modelo de Hamburgo (Hamburger Modell) con un tono más político acorde a la época: *crítica ideológica*. Se trató de mostrar que la enseñanza no es sólo la apropiación de contenidos sino que ésta debe contribuir a que los estudiantes se liberen con la mayor autodeterminación de agentes dominadores. En este modelo la enseñanza y el aprendizaje están constituidos por la situación socio-política, y la Didáctica debe comprender e intervenir esa situación para ayudar a la emancipación.

En la línea de la emancipación como objetivo, también se encuentra la didáctica comunicativa que fue propuesta por Schäfer y Schaller (1976), la cual se encarga de develar los obstáculos al proceso de emancipación mediante cuestionamientos ideológico-críticos con el propósito de eliminarlos. Como lo plantea Peterßen (1993, p. 45) este tipo de Didácticas se enfocan en la importancia de la relación no represiva entre el alumno y el maestro, y se caracteriza como una relación social que se ubica en la dimensión del contenido.

La didáctica crítico-constructiva fue el punto central de los análisis teóricos y experimentales de Klafki (1995a, 1995b). Este enfoque sigue teniendo como base el concepto de formación (Bildung) e integra elementos meta-analíticos y metodológicos de la investigación científica. Su carácter crítico estriba en el cuestionamiento de las condiciones existentes que no permiten la formación, pero a ello le agrega un nivel constructivo en el que

se ofrecen propuestas prácticas para su mejoramiento. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje deben contribuir a la emancipación y la Didáctica debe revisar y corroborar, mediante procesos empírico-analíticos e ideológico-críticos, que este propósito se pueda lograr.

Aunque estos han sido sólo algunos de los enfoques teóricos y los didactas alemanes más representativos, actualmente las corrientes de análisis son mucho más variadas, producto precisamente de los desarrollos de los llamados paradigmas de la Ciencia de la Educación, a saber, pedagogía de las ciencias del espíritu, pedagogía empírica y ciencia crítica de la educación.

Mi intención al señalar estas corrientes teóricas es enfatizar que la Didáctica no es un método ni son estrategias para la enseñanza porque para el estudio y teorización de los métodos ya existe un enfoque específico denominado *Metódica*, la cual Klafki (1991, p. 86) define así: "teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje". Asimismo, mostrar el carácter de generalidad de la Didáctica General expresado en lo que, en adelante, llamaré estudios meta-analíticos relativos a problemas, conceptos, fundamentos, teorías, historia de sus desarrollos, principios generales, normas, reglas, categorías, entre otros, como se puede notar en los tópicos y problemas de los enfoques didácticos expuestos. Es decir, se trata como lo plantea Brezinka (1992), de explicitar reglas y normas que sigue la praxis de la enseñanza, evaluar criterios de decisión sobre qué acción conduce a la resolución de un problema y lograr un objetivo (pedagógico, de aprendizaje, formativo, etc.), definir conceptos y validar enfoques teóricos y prácticos que pretenden explicar el comportamiento de un caso específico, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas en clave de la didáctica crítico-constructiva (*Kritisch-Konstruktive Didaktik*), la enseñanza de la filosofía con base en el Modelo de Berlín (*Berliner Modell*) o el análisis de la enseñanza según la investigación empírica sobre la enseñanza (*Empirische Unterrichtsforschung*). El meta-análisis es, entonces, lógica aplicada a las teorías *sobre* la enseñanza y el aprendizaje, no es una teoría *de* la enseñanza sino que se ubica en un nivel teórico superior, viene "después" (μετά) de la teoría.

Así las cosas, pasaré a explicar el carácter de generalidad de la Didáctica General en términos de una comprensión meta-analítica.

Las siguientes tesis las desarrollo y mejoro con base en los planteamientos de Flechsig (1996), quien formula tres niveles de reconstrucción didáctica, a saber, (1) descripciones prácticas (Praxisbeschreibungen), (2) modelos de enseñanza (Unterrichtsmodelle) y (3) modelos categoriales (Kategorialmodelle). Las descripciones prácticas son reconstrucciones detalladas de primer nivel sobre el evento, por ejemplo, un curso o una situación de enseñanza. Esta descripción de la práctica va seguida del modelo de enseñanza que se ubica en el segundo nivel, y son reconstrucciones de reconstrucciones de primer nivel sobre los eventos de enseñanza que agrupan un gran número de descripciones de prácticas singulares en una clase, distinguiendo así las formas individuales de enseñanza de las demás. Las reconstrucciones que emergen aquí, por ejemplo, enseñanza por exploración, enseñanza frontal o tradicional, taller, etc., pueden ser abstractas porque representan multitud de casos (temas, edades, etc.) pero también pueden ser concretas y usarse directamente para el diseño de la práctica. Por su parte, los modelos categoriales son reconstrucciones de tercer nivel. Sirven para determinar –categorialmente– lo que debe entenderse como enseñanza (actividad de enseñanza-aprendizaje). Los modelos categoriales permiten el desarrollo y la diferenciación de reconstrucciones de segundo nivel al proporcionar las categorías por las que deben realizarse. De esta manera, constituyen el marco analítico (meta-teórico) para la generación de modelos de enseñanza, donde se identifican los criterios de evaluación y generación de éstos. Es decir, son orientadores para la construcción de modelos y por ello pueden ser analizados, modificados y evaluados. Dado que son modelos de teóricos para teóricos, no pueden ser utilizados en la práctica de la enseñanza (Velilla, 2018).

La *primera tesis* que debe ser considerada para el desarrollo subsecuente de las demás, es que la Didáctica General no es un método general de enseñanza. En el contexto hispanohablante y francés en el que se enfatiza mayormente en las Didácticas de las Ciencias, tiende a excluirse a la Didáctica General justificando su ausencia de especificidad en relación con la enseñanza de las disciplinas escolares. Si se tienen en cuenta la diversidad de enfoques teóricos de la Didáctica, como los que he mencionado, una actitud tanto de exclusión como de crítica por su generalidad, entendida como método con aplicabilidad universal para todas las disciplinas (Adúriz-Bravo, 1999, p. 69; Germain, 2000, p. 26;

Jonnaert, 1988; Tasra, 2017, p. 3; Torres & Girón, 2009, pp. 11-12), resulta no sólo problemático epistemológicamente sino infausto por la ausencia de rigurosidad conceptual. Epistemológicamente porque la generalidad designa un proceso de abstracción y categorización de determinadas prácticas ubicadas socioculturalmente, cuyo propósito apunta al orden y comprensión de estructuras y no a un método general para la acción. Por ejemplo, el orden y comprensión de la estructura de un modelo didáctico.

La *segunda tesis* es que la generalidad puede ser entendida como un meta-análisis sobre sus propios desarrollos teóricos. Se trata de analizar, problematizar, refutar y mejorar las corrientes de análisis, los modelos didácticos y distintas tendencias teóricas que surgen con los desarrollos de la Ciencia de la Educación. Una característica importante de este punto es la constante problematización de cada uno de los enfoques teóricos, así como las teorías colectivamente legitimadas que le permiten a los investigadores "seleccionar una orientación teórica adecuada a sus demandas profesionales" (Meyer, 2015, p. 6).

La *tercera tesis* indica que la generalidad se refiere, también, a la producción de conocimiento científico sobre la Didáctica. En este sentido, se pueden analizar y evaluar las metodologías y formas de investigación en la Didáctica y, específicamente, si esas metodologías y formas de indagación logran resolver los problemas que se plantean.

La *cuarta tesis* sostiene que la generalidad se entiende en relación con el meta-análisis de los conceptos antropológico-pedagógicos⁴ (formación [Bildung], formabilidad [Bilddbarkeit]) psicológicos (aprendizaje,

⁴ Uno de los primeros usos del término Antropología Pedagógica fue realizado por Pedro de Alcántara en su libro titulado Prolegómenos a la antropología pedagógica (1880). De igual forma, Montessori publica su texto de corte eugenésico Antropología Pedagógica (1911). Posteriormente es utilizado en el contexto alemán gracias a la Antropología Filosófica, particularmente por Nohl quien publica un libro llamado Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde (1949) (Carácter y Destino. Una Antropología Pedagógica). A partir de esta publicación la expresión Antropología Pedagógica se utiliza para designar los análisis sobre la relación Educación-Ser Humano dentro de un enfoque que tiene como propósito problematizar al Ser Humano como ser Formable. Para ampliar el estudio sobre la antropología pedagógica se pueden consultar los siguientes textos: Kamper (1994); Roth (1965); Runge, Garcés y Muñoz (2011); Runge, Muñoz y Ospina (2015); Wulf & Zirfas (1994, 2014).

cognición), epistemológicos (teoría, modelo, categoría) sociológicos (institucionalización, sociedad, cultura) e históricos (enseñanza, educación, aprendizaje, formación [Bildung], objetivo pedagógico); con los que la Didáctica está fuertemente vinculada. El meta-análisis conceptual conlleva al análisis de problemas básicos como lo es el papel de la enseñanza en las teorías del aprendizaje, la enseñanza centrada en las estructuras cognitivas de los estudiantes, la enseñanza orientada hacia la formación (Bildung), el problema de la reducción didáctica (Didaktische Reduktion) como adaptación de los contenidos a las necesidades y posibilidades de los educandos (Ahlborn, Pahl, & Hering, 1998), así como las formas de organización y realización de la enseñanza en perspectiva metódica, por ejemplo, la primacía de las decisiones didácticas sobre los medios y formas de enseñanza (Klafki, 1991).

La *quinta tesis* la ubico en un nivel histórico. Sobre la historicidad de la Didáctica, Runge (2012) sostiene que se trata de analizar lo didáctico en su historicidad y a través del tiempo. A este enfoque le agrego que el nivel histórico se orienta no al examen de la verdad y de la falsedad de las teorías didácticas del pasado, sino, a cómo han de entenderse dichas teorías en el contexto de sus problemas. Para ello, sostengo que la investigación histórica en perspectiva didáctica se orienta a la situación del problema, la formulación de las preguntas sobre el tema y la explicitación de las ideas sobre aquello que se quiere saber. Esto conducirá al análisis de las fuentes primarias. En este orden de ideas, se puede plantear un estudio histórico sobre la didáctica teórico-formativa con relación al problema planteado por la teoría de la formación material, o el estudio histórico del tema *tuberculosis*⁵ como concepto central del debate didáctico sobre las diversas formas en las que se puede orientar un contenido para la enseñanza.

⁵ Uno de los debates más conocidos en la Didáctica alemana fue el del tema tuberculosis. El cual tenía como punto de inscripción la problematización sobre las diversas formas en las que un tema único e idéntico se podía orientar con relación a los objetivos pedagógicos, en este caso desde los enfoques médico, político, histórico, biológico-bacteriológico, como higiene, etc. En efecto, se trata de un tema único pero con amplias posibilidades para abordarlo como contenido y para considerar los fines de la enseñanza. De aquí se desprende el debate Didáctica vs Metódica. Para ampliar el estudio sobre esta discusión se pueden consultar los siguientes textos: Blankertz (1969, 1981) y Klafki (1991).

Como lo plantea Heursen (1993), la Didáctica General aborda los principios generales, momentos estructurales y el problema de la institucionalización de la enseñanza, por ello está fuertemente vinculada con las normas, reglas y formas de enseñanza establecidas y mantenidas por la sociedad. Por lo anterior, el carácter de generalidad no se define en relación con estrategias o métodos, sino referido a aspectos teóricos y a la experiencia práctica. Estas tesis permiten justificar el carácter de generalidad en términos de niveles analíticos y meta-analíticos.

Peterßen (2001) plantea un nivel de la praxis, un nivel teórico referido a ella y finalmente un nivel meta-analítico o meta-teórico. Así entendida, la Didáctica involucra todas las situaciones prácticas referidas a la enseñanza y el aprendizaje, teorías que la guían mediante elaboraciones conceptuales que por supuesto tienen una visión de lo que debería ser dicha práctica. Por ejemplo, las investigaciones sobre aspectos específicos de la enseñanza –como los contenidos–, y el meta-análisis sobre sus propias corrientes, conceptualizaciones, límites y alcances de las teorías didácticas, orientaciones sobre las categorías con las cuales se construyen los modelos didácticos y diálogos y debates teóricos con otras disciplinas. En el siguiente esquema expongo los niveles meta-analítico y analítico:

Figura 1. Esquema sobre los niveles de análisis de la Didáctica⁶

Nivel meta-analítico	Nivel teórico	Praxis
Modelos categoriales (Kategorialmodelle)	Modelos de enseñanza (Unterrichtsmodelle)	Descripciones prácticas (Praxisbeschreibungen)
Didáctica General [Conceptos, corrientes, debates teóricos, orientaciones categoriales, historia, epistemología, formación, formabilidad, enculturación, metodologías de investigación]	[Teorías que guían la práctica, didáctica teórico-formativa, didáctica crítico-constructiva, Modelo de Berlín, Modelo de Hamburgo, Didácticas Específicas, Didácticas de las Ciencias, enseñanza por exploración, enseñanza frontal o tradicional, taller]	[Enseñanza, aprendizaje, docencia, análisis didáctico, planeación de clase, Metodica, contenidos de la enseñanza, contenidos formativos, objetivos pedagógicos, objetivos de aprendizaje, símbolos, gestos, imágenes, espacios]

⁶ Esquema construido por el autor con base en los planteamientos de Flechsig (1996); Peterßen (2001) y Runge (2013).

Se observa en los niveles analíticos que una adecuada comprensión de la Didáctica no puede reducirse a enseñanza ni a metodología. Por el contrario, se evidencia con este esquema una estructura en la que se puede reconocer la complejidad de objetos y áreas a la cual la Didáctica se refiere. Esto es lo que se conoce en el contexto alemán como Didáctica en sentido amplio. Klafki (1991) la define así:

En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre:

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
4. Medios de la enseñanza. (p. 87)

La Didáctica debe estudiar las razones y formas en que se manifiestan los obstáculos que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje en relación con el logro de los objetivos pedagógicos. Además, se ocupa de las posibilidades de realización, proyección, determinación y experimentación de esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye tener como referencia a la praxis, el interés por la acción y el cambio (Velilla, 2018). Efectivamente, la comprensión de la enseñanza en su propio contexto se refiere no sólo a un ámbito teórico, sino también político, sociológico, económico, antropológico, histórico, etc., y apunta a un objetivo explicativo y no sólo descriptivo. Precisamente es una concepción explicativa que tiene como propósito explicitar los rasgos normativos de la praxis de la enseñanza, busca comprender cómo es la dinámica de esa praxis y cuáles son sus deficiencias para obtener una idea de cómo se podría mejorar. De esta manera, se descubren errores que se podrán evitar y se ofrecerán sugerencias para un desarrollo de la enseñanza que se corresponda con sus objetivos propuestos. En este sentido, los niveles de análisis de la Didáctica tienen como contexto de análisis la práctica, si bien en el nivel meta-

analítico no se podrán resolver problemas prácticos de manera inmediata, sí aumentará nuestro conocimiento sobre la enseñanza y sus propósitos, y puede ayudarnos a comprender las reglas bajo las cuales esta praxis de la enseñanza se direcciona.

La Didáctica en el sentido amplio de la cita anterior, incluye teoría, modelos de praxis posibles, de instituciones humanas y democráticas y su enseñanza correspondiente, así como la investigación sobre nuevas formas de relación entre teoría y praxis. En consecuencia, la Didáctica en tanto subcampo de la Ciencia de la Educación, está en capacidad de analizar y estructurar los prerequisites, las posibilidades, las consecuencias y los límites del aprendizaje y la enseñanza (Jank & Meyer, 2014).

EPISTEMOLOGÍA Y DIDÁCTICA: EL ANÁLISIS TEÓRICO-CIENTÍFICO SOBRE LA ENSEÑANZA

La Didáctica General tiende a desaparecer en los contextos universitarios. Según Meyer (2015, p. 10) también se ha tratado de redefinir como “investigación empírica sobre la enseñanza” debido a necesidad de establecer bases científicas más sólidas. Por su parte, las Didácticas de las disciplinas (Fachdidaktiken) se han implementado ampliamente en los contextos académicos, especialmente, y como lo sostiene Meyer (2015), una de las más sobresalientes es la didáctica de las matemáticas debido a los grandes resultados de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas y sobre el conocimiento profesional de los profesores de matemáticas. No obstante, ¿cuáles son los límites y alcances de tal situación? ¿Cuál es la relación epistemológica entre la Didáctica General y las Didácticas de las disciplinas? ¿Cómo se entiende la enseñanza en la Didáctica General?

Las tesis expuestas en la sección anterior señalan el proceso analítico a seguir para la consideración de estos interrogantes. Haré uso de la primera y la segunda tesis para exponer el carácter explicativo y comprensivo de la Didáctica General, y así hacer un llamado a no perder de vista, en el contexto académico universitario, el potencial de sus análisis sobre la enseñanza.

Las dos primeras tesis tienen como punto central la noción de concepto. Como lo sostienen Díez y Moulines (1997), “los conceptos son las unidades más básicas, y por ello mismo imprescindibles, de toda forma de conocimiento humano, y en especial del conocimiento científico” (p. 91). En efecto, mientras más consistente sea la estructura conceptual que utilicemos para explicar determinada situación, más consistente será el conocimiento general que se deriva de ella. Me refiero específicamente al conocimiento científico *sobre* la Didáctica. Se trata de un conocimiento científico que intenta *dar una explicación sobre* determinada situación, problema, hecho o práctica. *Dar una explicación sobre X* es lo que indica un nivel meta-analítico. Así, la generalidad de la Didáctica, implica, por lo tanto, el nivel explicativo no sólo del *qué* sino también del *por qué*.

La generalidad de la Didáctica –meta-análisis– puede contribuir, ya sea a largo o mediano plazo, a la comprensión de problemas prácticos y a entender y ampliar el conocimiento teórico. Por ello, exigirle especificidad disciplinar, como si de resolver problemas sobre la enseñanza de una materia se tratara, epistemológicamente, no tiene justificación. El esquema (Fig. 1) anterior muestra que hay una constante relación entre las Didácticas de las disciplinas y la Didáctica General, su única diferencia consiste en el grado de generalidad de sus enunciados porque estos tienen un carácter meta-analítico. Al respecto, Klafki (1991) sostiene que “las afirmaciones de la didáctica general, en este sentido, pueden pensarse para situaciones concretas de las didácticas disciplinas” (p. 89). Por lo tanto, (a) la Didáctica General se ocupa de teorizar sobre la enseñanza y el aprendizaje, (b) las Didácticas de las disciplinas teorizan sobre la enseñanza y el aprendizaje de una materia específica y pueden, en ese nivel conceptual y explicativo, tomar aspectos de (a) para esclarecer (b).

Así las cosas, el argumento contra la científicidad de la Didáctica General queda refutado no sólo por la comprensión sobre lo que es un concepto científico utilizado en las explicaciones didácticas, sino, además, porque son conceptos desarrollados en perspectiva teórico-científica desde la Ciencia de la Educación y sus tres paradigmas principales: la pedagogía de las ciencias del espíritu, la ciencia empírica y los aportes críticos de la Escuela de Frankfurt. En términos conceptuales y haciendo uso de la cuarta tesis expuesta en este artículo: ¿cómo se entiende la enseñanza desde la Didáctica General? Peterßen (1993) ofrece la siguiente definición sobre didáctica:

La didáctica como teoría absoluta de la enseñanza y del aprendizaje, como ciencia que se dedica a todos los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje y que trata de compilar todos los procesos y factores de esta área, incluyendo todas las condiciones que influyen sobre ella y todos los efectos que emanan de ella. (p. 31)

La anterior definición conserva elementos relevantes para el análisis de la enseñanza: “todos los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje”, “todas las condiciones que influyen sobre ella y todos los efectos que emanan de ella”. Es claro que aquí la enseñanza no se entiende sólo en relación con la transmisión de unos contenidos específicos o unos saberes, sino como una situación que involucra *fenómenos*, *condiciones* y *efectos*. Es una situación que debe ser abordada no sólo en términos del sujeto que aprende, como lo plantean las teorías del aprendizaje, sino de una forma amplia que implica, también, preguntas antropológicas, sociológicas, formativas, metódicas, entre otras. Como lo sostiene Runge (2013), es una situación compleja “que es, puede y, a menudo, tiene que ser abordada desde diferentes enfoques o con diferentes énfasis” (p. 208). Precisamente, la enseñanza no hace referencia solamente a la transmisión y aprendizaje de una materia, sino que su problema principal tiene que ver con cómo enseñando y aprendiendo se producen *efectos* formadores de la personalidad (Klingberg, 1978).

En la enseñanza se encuentran como lo plantea Meyer (2011), (1) formas sociales (Sozialformen) que ayudan a comprender y regular las relaciones en la enseñanza, a saber, la confrontación del estudiante con la materia, con los contenidos culturales, con sus compañeros y con el maestro. Meyer (2011) menciona que sólo hay cuatro formas sociales: enseñanza frontal, en grupo, en parejas y trabajo individual. Asimismo, sostiene que las formas sociales son evidentes en el exterior toda vez que hay una estructura espacial y una estructuración del trabajo del alumno por parte del profesor. Y evidentes en el lado interno en la medida que se describe la comunicación de la enseñanza, por ejemplo, si los estudiantes se comunican más entre sí o sólo con el profesor.

(2) Esquemas de acción (Handlungsmuster) referidos a las formas y procedimientos concreto de las actividades de los docentes: conferencias magistrales, conferencias de estudiantes, debates con los alumnos,

juegos de roles, trabajos de mesa, experimentos, etc. Estos esquemas de acción apuntan a objetivos pedagógicos que pueden asumir diversas formas metodológicas. Aquí aparece nuevamente la distinción entre lo externo y lo interno. Mientras que el lado externo describe las actividades observables (hablar, escuchar, experimentar), el lado interno se refiere a las competencias interpretativas, comunicativas, comparativas, entre otras.

Y (3) pasos de la enseñanza (Unterrichtsschritte), que designan las formas de secuenciación de la enseñanza. Del lado externo, Meyer (2011) distingue el transcurrir temporal: por pasos, por tiempos y, del lado interno, el aspecto metódico relativo a la consistencia o estructura lógica de los pasos, por ejemplo, de lo concreto a lo abstracto, deductivo-inductivo.

Una de las características de la enseñanza es su carácter social: la relación entre enseñanza y aprendizaje debe entenderse como un proceso de interacción (Velilla, 2018, p. 133), es decir, como un proceso social donde los educandos, con el apoyo de los profesores, adquieren conocimientos cada vez más independientes para hacer frente a su realidad histórico-social de una manera reflexiva y activa (Klafki, 1995b).

En conclusión, comprender la enseñanza en un sentido amplio implica no reducirla a un quehacer del maestro, a un problema de método ni a una pregunta sobre los contenidos y los medios para su apropiación. Por el contrario, se puede comprender como una praxis que puede ser meta-analizada y explicada conceptualmente para orientarla o ampliar el conocimiento teórico-científico sobre ella.

PERSPECTIVAS

El recorrido realizado ha señalado algunos elementos de análisis para la comprensión epistemológica e histórica de la Didáctica General, específicamente en lo que tiene que ver con sus formas de teorizar y con los conceptos y corrientes de análisis de estudio obligatorio para los investigadores que desean incursionar en los debates didácticos. Se sugiere rechazar la concepción de la Didáctica General como un método general para la enseñanza porque dicha comprensión no es compatible con los desarrollos teórico-científicos que en este subcampo de la Ciencia de la Educación se han logrado. De esta manera, se reafirma el estudio

meta-analítico como un nivel de análisis de la Didáctica sobre sus propios problemas, fundamentos, conceptos, teorías y prácticas.

Se ha mostrado que la enseñanza no se puede reducir a un quehacer del maestro ni a métodos. Se trata de una comprensión teórico-científica que implica abordarla como una praxis que puede ser explicada conceptualmente, principalmente como una situación compleja que involucra aspectos sociológicos y antropológicos que deben ser explicitados para orientar la praxis o para aumentar el conocimiento teórico.

Adicionalmente, que una disciplina científica tenga problemas no es equivalente a su desaparición. En el contexto alemán, por ejemplo, se reconocen los problemas explicativos que puede tener una teoría didáctica (Klingberg, 1978; Meyer, 2015), pero precisamente el análisis de esos problemas contribuye a nuevos planteamientos que enriquecen el subcampo de análisis. Por el contrario, en el contexto hispanohablante se opta por su exclusión y, en muchas facultades, por la desaparición de la Didáctica General (Garcés, 2011).

Es necesario repensar los conceptos, metodologías y teorías. Esto supone un reto en nuestro contexto hoy, a saber: analizar, teórico-científicamente, según las metodologías de análisis, teorías y conceptos de un campo y subcampo científicos ya institucionalizados,⁷ los problemas sobre la educación y la formación de los seres humanos a partir de nuestras condiciones históricas, sociales, culturales, científicas y políticas.

⁷ Ciencia de la Educación y Didáctica para el caso de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrougui-Hattab, H. (2007). Un objet d'étude de la didactique des disciplines scientifiques: les conceptions des apprenants. *Lumières-Supplément didactique*, 17.
- Adúriz-Bravo, A. (1999). La didáctica de las ciencias como disciplina. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 17(0).
- Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(3), 130–140.
- Ahlborn, H., Pahl, J.-P., & Hering, D. (Eds.). (1998). *Didaktische Vereinfachung - eine kritische Reprise des Werkes von Dietrich Hering*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Alcántara, P. (1880). *Prolegómenos a la antropología pedagógica*. Madrid: English y Gras Imp. de E. Rubiños.
- Avanzini, G. (2011). El desarrollo de las "ciencias de la educación" y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 28(1), 51-66.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Barnes, B., Bloor, D., & Henry, J. (1996). *Scientific knowledge: a sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (7., korrigierte Aufl). Weinheim: Beltz Juventa.

- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9., neubearb. u. erw. Aufl). München: Juventa-Verlag.
- Blankertz, H. (1981). Didáctica. En *Conceptos fundamentales de pedagogía* (pp. 130-189). Barcelona: Herder.
- Bloor, D. (1991). *Knowledge and Social Imagery*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuesta*. Barcelona: Herder.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of education and Practical Pedagogics*. (J. Brice & R. Eshelman, Trads.). Dordrecht: Springer Science+Business Media - Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (Primera parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 259–267.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Caillot, M. (2007). The Building of a New Academic Field: The Case of French Didactiques. *European Educational Research Journal*, 6(2), 125-130.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- De Tezanos, A. (2010). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46).

- Díez, J. A., & Moulines, C. U. (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. España: Ariel.
- Eder, M. L., & Adúriz-Bravo, A. (2001). Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, (9). <https://doi.org/10.17227/ted.num9-5618>
- Flehsig, K.-H. (1979). Sobre modelos didácticos y su catalogación. *Educación, (Tübingen)*, 19, 7-23.
- Flehsig, K.-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Neuland.
- Garcés, J. F. (2011). Didáctica, narrativas e investigación educativa. En *Simposio internacional de Narrativas en Educación. Subjetividad y Formación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3(1-2), 11.
- Glaeser, G., Blochs, B., & Régnier, J.-C. (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques*. Grenoble: Pensée sauvage.
- Godoy, O. L. (2015). La didáctica de las ciencias y su relación con la historia y la filosofía de la ciencia. En W. Mora (Ed.), *Educación en ciencias experiencias investigativas en el contexto de la didáctica, la historia, la filosofía y la cultura* (pp. 15-34). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Heimann, P. (1962). Um die Schule von morgen. Interview von Wolfgang Schulz mit Werner Stein und Paul Heimann. *Berliner Lehrerzeitung*, 16(12).

- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1979). *Unterricht: Analyse und Planung* (10., unveränd. Aufl). Hannover: Schroedel.
- Heinrich, M., & Wernet, A. (Eds.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heursen, G. (1993). Didáctica general. En W. Küper (Ed.), *Currículo y didáctica general: contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (pp. 145-160). Ecuador: Abya-Yala Editing.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle: alle Schulformen* (11. Aufl). Berlin: Cornelsen.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. Bruxelles : Paris: De Boeck Université; Editions universitaires.
- Kamper, D. (1994). Neuere Ansätze zu einer „pädagogischen Anthropologie“. En C. Wulf & J. Zirfas (Eds.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie* (1. Aufl). Donauwörth: Auer.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108.
- Klafki, W. (1995a). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Klafki, W. (1995b). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. En *Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (pp. 91-102). Weinheim: Beltz Juventa.

- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. (A. López & A. Padrón, Trads.). Cuba: Pueblo y educación.
- Lenzen, D. (1996). La ciencia de la educación en Alemania: teorías, crisis, situación actual. *revista Educación (Tübingen)*, 54, 7-20.
- Martínez, S., Huang, X., & Guillaumin, G. (2011). *Historia, prácticas y estilos en la filosofía de la ciencia: hacia una epistemología plural*.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband* (14. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2015). The German Tradition of Didactics and Recent Research Findings about Teaching and Learning. *Schulpädagogik-heute*, (11), 1-24.
- Montessori, M. (1911). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Müller, C., & Posner, R. (Eds.). (2004). *The semantics and pragmatics of everyday gestures: proceedings of the Berlin conference April 1998*. Berlin: Weidler.
- Nohl, H. (1949). *Charakter und Schicksal: eine pädagogische Menschenkunde*. Schulte-Bulmke.
- Peterßen, W. H. (1993). Didáctica y currículum/programa de estudios. En W. Küper (Ed.), *Currículo y didáctica general: contribuciones científicas de la pedagogía alemana* (pp. 31-56). Ecuador: Abya-Yala Editing.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. Oldenbourg.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Reh, S., & Berdelmann, K. (2012). Aspects of Time and Space in Open Classroom Education. En A. Kraus & C. Wulf (Eds.), *Tacit Dimensions of Pedagogy* (pp. 98-110). Münster u. a: Waxmann.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291-307.
- Reich, K. (1977). *Theorien der allgemeinen Didaktik: zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (1. Aufl). Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1965). Empirische pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11(3), 207-221.
- Runge, A. K. (2012). *Didáctica, didáctica general, didácticas específicas y metódica: tensiones productivas y determinación del punto de observación*. Documento de trabajo, Universidad de Antioquia.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge, A. K., Garcés, J. F., & Muñoz, D. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge, A. K., Muñoz, D., & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en

- Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Schäfer, K.-H., & Schaller, K. (1976). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (3., durchges. Aufl). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung* (2., durchges. Aufl). München: Urban & Schwarzenberg.
- Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. *halshs-01531812*, 23.
- Torres, H., & Girón, D. (2009). *Didáctica general* (Vol. 9). Costa Rica: EDITORAMA S.A.
- Velilla, H. (2018). *El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos*. (Tesis para optar al título de Magíster en Educación en Ciencias Naturales). Universidad de Antioquia, Medellín.
- von Cube, F. (1965). *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Aufl. Ernst Klett Verlag.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la Ciencia de la Educación*. (A. K. Runge, Trad.). Medellín: Universidad de Antioquia - ASONEN.
- Wulf, C., & Fischer, E. (Eds.). (2010). *Gesten: Inszenierung, Aufführung, Praxis*. München: Wilhelm Fink.

- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie /: Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hrsg.)* (1. Aufl). Donauwörth: Auer.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2005). *Ikonologie des Performativen*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2014). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.