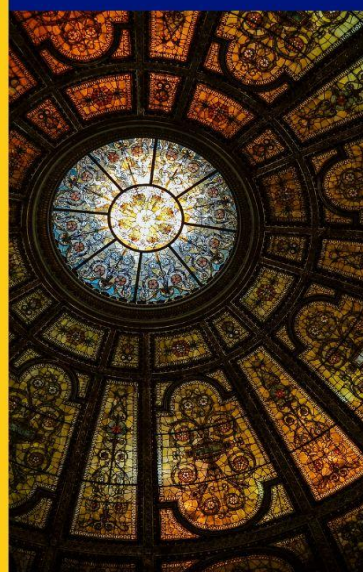


**CUADERNILLO
PENSAMIENTO DIDÁCTICO**

DE LA TRIADA A LA TRAMA DIDÁCTICA

**MARCELA GAETE VERGARA
ADRIÁN BAEZA ARAYA**



Proyecto Material Docente
Cuadernillos de Pensamiento Didáctico
De la triada a la trama didáctica

Programa de Licenciatura en Educación Media
Pedagogía en Educación en Asignaturas Científico Humanistas con Mención
Escuela de Pregrado
Departamento Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Autores: Marcela Gaete Vergara
Adrián Baeza

Coordina: Comité Académico del Programa
Julio 2026

INTRODUCCIÓN

Este documento resume, con fines docentes, las ideas desarrolladas en el capítulo “De la tríada didáctica a una didáctica situada” publicado en el libro: “Didática e docência em diferentes textos e contextos”. El propósito de este documento es presentar los argumentos centrales del capítulo, en vistas de proponer una reflexión crítica de los supuestos epistemológicos y políticos que sustentan la didáctica tradicional.

1. EL ORIGEN DE LA TRÍADA DIDÁCTICA

La tríada didáctica designa la idea, ampliamente extendida, de que el proceso de enseñanza y aprendizaje consiste en que un docente, transmite un saber (o contenido) a un estudiante. Es una imagen tan extendida que suele parecer de sentido común. Antes de plantear una alternativa, es necesario mostrar de dónde viene esta idea y qué supuestos esconde.

Su origen puede rastrearse hasta Comenio, un pedagogo del siglo XVII que en la “Didáctica Magna” propuso un principio que sigue vigente: enseñar “todo a todos”. Es decir, un saber considerado universalmente válido, que es transmitido del mismo modo a cualquier estudiante, sin importar su cultura, su historia y subjetividad. Principio que puede considerarse democrático porque todos tienen derecho a aprender lo mismo. Sin embargo, el saber a enseñar no es neutral, ha sido producido por un grupo cultural específico, que lo presenta como si fuera universal. Esto es clave para entender porque el problema no es que se enseñe un contenido, sino que ese contenido se presenta como una verdad, sin reconocer que fue seleccionado, recortado y secuenciado para ser enseñado por quienes tienen una posición de poder.

Herbart retomó las ideas comenianas dos siglos después, poniéndolas al servicio de la reforma educativa prusiana con el objetivo de mantener un orden social

determinado a través de la escuela. Así, la escuela moderna terminó de consolidar una didáctica pensada para reproducir un orden ya establecido, y no para comprender ni transformar la situación real de quienes enseñan y aprenden.

2. LA ESTRUCTURA MÍNIMA DE LA ENSEÑANZA

Otro factor que sustenta la vigencia de las ideas de Comenio es que las prácticas de conocimiento en la historia de Occidente y en distintos campos del saber han estado regidas por la epistemología de la simplicidad que implica una construcción de conocimientos que ordenan y combaten el desorden (Morin, 1995). Reducir el acto formativo a la tríada docente-saber-estudiante responde a esta lógica, pues permite una mirada simple y unificadora a partir de dos operaciones —la disyunción o separación de los elementos y la unificación o reducción de lo diverso—, que impide construir conocimiento desde la complejidad, es decir, desde la contingencia, el cambio, la temporalidad y la historicidad propias de los fenómenos.

Se instala así, lo que Marta Souto denomina *la estructura mínima de la enseñanza*. Bajo esta idea, el profesor parece un simple transmisor neutro de contenido "objetivo" a cada estudiante. Dicha perspectiva, permitió el desarrollo de didácticas específicas cuyo interés se dirigió a la transmisión del conocimiento de ciertas disciplinas en las instituciones escolares. bajo la creencia de que un método de enseñanza producido en un contexto histórico determinado y con sujetos particulares es transferible a otras realidades y sujetos.

3. FORMACIONES DISCURSICAS QUE SOSTIENEN LA TRÍADA DIDÁCTICA

Para explicar cómo esta forma de pensar se instaló en la práctica docente concreta, recurrimos al trabajo de la investigadora uruguaya Eloísa Bordoli (2005), quien identifica tres “formaciones discursivas”: tres maneras distintas —pero

relacionadas— en que la tríada didáctica se manifiesta en lo que se dice, se hace y se investiga sobre la enseñanza. No son tres escuelas separadas ni tres momentos históricos sucesivos: en la práctica, suelen mezclarse en una misma clase o en un mismo profesor. A continuación se explica cada una, porque entender sus diferencias es clave para reconocerlas en la sala de clases.

- a. **Didáctica como mediación del saber.** Esta primera forma pone el acento en la enseñanza y parte de un supuesto psicológico: que el saber puede “fijarse” en la mente, como si esta fuera un recipiente y el conocimiento pudiera verterse en ella de manera transparente (sin pérdidas ni distorsiones). Tal supuesto produce dos movimientos: El primero, de descontextualización, por la cual se toma un fragmento de un saber —por ejemplo, la teoría de la evolución— y se lo recorta, separándolo del debate, las dudas y el proceso histórico que lo produjo. El segundo., de contextualización escolar, por el cual ese fragmento se vuelve a insertar, pero ahora en un “saber escolar” nuevo, ordenado en una secuencia arbitraria (primero esto, después aquello) y con un fuerte componente de control y disciplinamiento. Este doble movimiento hace parecer neutral y objetivo algo que en realidad fue construido y decidido por quienes tienen el poder de hacerlo.
- b. **Didáctica psicologizada.** La segunda formación discursiva traslada el foco desde el saber hacia el aprendizaje, es decir, hacia los procesos internos del estudiante. Aquí lo que se fragmenta ya no es saber, sino el propio sujeto que aprende: sus etapas de desarrollo, sus capacidades, sus conductas, sus “competencias”. El constructivismo, que tuvo aportes valiosos para mejorar la enseñanza, también avanzó en esta dirección al tecnologizar la didáctica, reduciendo los procesos mentales a un procesamiento de información que se puede medir y regular. Bajo esta mirada, el docente pasa a ser sobre todo un “facilitador” y lo importante ya no es qué se enseña, sino las operaciones cognitivas que realiza el estudiante para aprender, para ello, se procede a tratar los aprendizajes como objetos que pueden

describirse, medirse y clasificarse en etapas y categorías fijas, en lugar de comprenderlos en la complejidad de un sujeto histórico y situado.

- c. **Didáctica curricularizada.** La tercera formación discursiva pone el énfasis en la planificación: perfiles de egreso, programas de estudio, planificaciones de clase detalladas. Aquí el acto de enseñar se diseña antes y fuera del aula, generalmente por personas consideradas “expertas” en currículum, y se supone que ese diseño previo puede —y debe— regular lo que va a pasar efectivamente en la sala de clases. El supuesto de fondo es que la lógica de la planificación es la misma que la lógica de la acción. La consecuencia práctica es preocupante: puede llevar al profesorado a desentenderse de su propia responsabilidad sobre lo que ocurre en el aula, porque “solo está siguiendo el programa”.

4. LOS SUPUESTOS QUE COMPARTEN LAS TRES FORMACIONES DISCURSIVAS

Más allá de sus diferencias, estas tres maneras de sostener la tríada didáctica comparten una misma base: la creencia en la estabilidad, la certidumbre y la neutralidad del fenómeno educativo. Para que la tríada funcione como explicación suficiente de lo que pasa en el aula, hace falta imaginar —muchas veces sin decirlo explícitamente— que:

- todos los estudiantes de un mismo curso llegan con conocimientos previos y experiencias de vida más o menos equivalentes;
- todas las clases avanzan de forma lineal, siguiendo el mismo ritmo y el mismo calendario para todo el grupo;
- un mismo método de enseñanza, aplicado de la misma manera, produce resultados similares en estudiantes distintos;
- el aprendizaje ocurre de manera individual, acumulativa y en línea recta, de lo más simple a lo más complejo;

- el profesor hace “la misma clase” cada vez que sigue la misma planificación, sin que importe el curso, el día o el contexto.

Estos supuestos no permanecen solo en el plano de las ideas: se traducen en instrumentos concretos que organizan la vida escolar. Las pruebas estandarizadas, por ejemplo, solo tienen sentido si se acepta que un mismo conjunto de preguntas puede medir de manera equivalente el aprendizaje de estudiantes con trayectorias, lenguas maternas y condiciones materiales muy distintas. Los programas de estudio nacionales, del mismo modo, solo funcionan como guía útil si se acepta que el mismo contenido, en el mismo orden, es pertinente para todos los contextos donde se aplican. Cuando estos instrumentos se usan sin cuestionar sus supuestos de base, terminan produciendo diagnósticos injustos: atribuyen a las y los estudiantes, o a sus familias, un “déficit” o un “retraso” que en realidad tiene que ver con el desajuste entre los supuestos de la tríada didáctica (estructura mínima de la enseñanza) y las condiciones reales en que ocurre la acción didáctica.

Un ejercicio simple permite poner a prueba estos supuestos: si se piensa en dos cursos paralelos del mismo nivel, en el mismo colegio, con el mismo profesor y la misma planificación, ¿es razonable esperar que ambas clases transcurran de manera idéntica? La experiencia de cualquier persona que ha estado en una sala de clases — como estudiante o como docente— muestra que no. Esta diferencia se vuelve todavía más evidente, y más urgente de atender, en contextos de pobreza, migración, exclusión social o alta diversidad cultural, donde la distancia entre lo que la tríada supone y lo que realmente ocurre puede ser enorme.

5. HACIA UNA DIDÁCTICA SITUADA

Si la tríada didáctica se apoya en la epistemología de la simplicidad, la propuesta de una didáctica situada se apoya en lo que Edgar Morin llama epistemología de la complejidad. No se trata de que la didáctica situada sea “más completa” o que

abarque más variables —eso seguiría siendo pensar en términos de sumar cajas a la triada—. Se trata de un cambio de mirada, que se sostiene en tres principios:

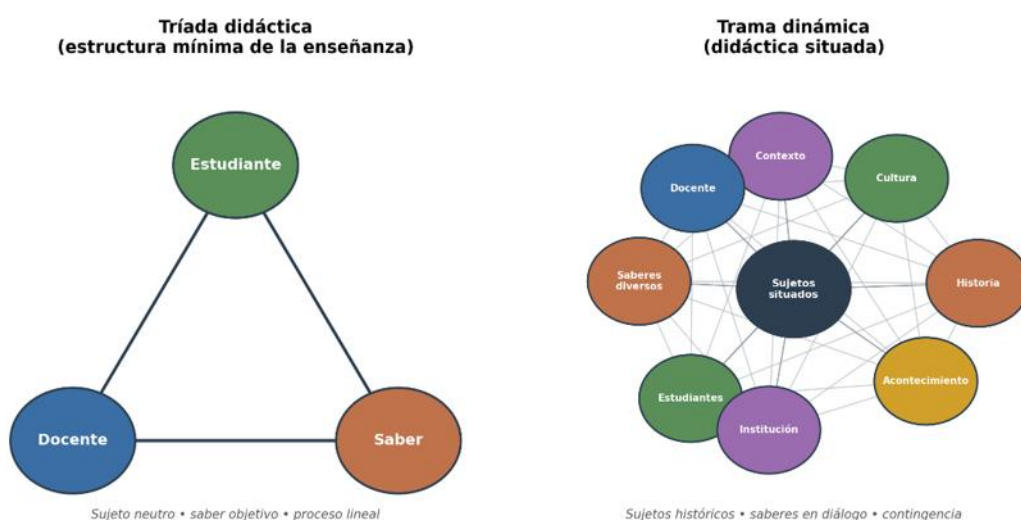
- Principio dialógico: dos ideas que parecen contradictorias entre sí (por ejemplo, orden y desorden, o planificación y contingencia) en realidad se necesitan mutuamente para explicar un fenómeno; no hay que elegir una y descartar la otra.
- Principio de recursividad organizacional: los espacios de formación son producidos por los sujetos que participan en ellos, y esos mismos sujetos son, a su vez, producidos por esos espacios. No hay una causa que va siempre en una sola dirección.
- Principio hologramático: cada parte de un fenómeno contiene, de algún modo, información sobre el todo. Una sola clase, un solo gesto de un estudiante, puede revelarnos algo importante sobre la trama completa de esa relación educativa.

Estos tres principios pueden parecer abstractos, pero tienen traducciones muy concretas en la sala de clases. El principio dialógico se hace visible cuando una clase cuidadosamente planificada se ve interrumpida por una pregunta inesperada que termina siendo más productiva que lo planificado: orden y desorden no se anulan, se necesitan. El principio de recursividad se observa cuando un curso, con el tiempo, moldea el estilo de un docente tanto como el docente moldea al curso: no es una relación de una sola vía, sino una influencia mutua y constante. El principio hologramático aparece cuando, a partir de un solo comentario de un estudiante en una clase, es posible inferir algo sobre su relación con la asignatura, con la institución y con su propia historia educativa: ese fragmento contiene información sobre la trama completa.

Cuando asumimos estos principios, la imagen que usamos para representar el fenómeno didáctico deja de ser el triángulo —tres puntos fijos, tres líneas rectas, una

figura cerrada— y se convierte en una trama: un tejido de sujetos históricos que se relacionan entre sí, con su cultura, sus saberes, sus identidades y sus trayectorias, dentro de una institución y un momento histórico determinado. La didáctica situada no elimina la pregunta por el saber que se va a enseñar, pero la subordina a un conjunto de preguntas más amplio: no basta con preguntar cómo enseñar; hace falta preguntarse también para qué, qué, para quiénes, dónde y cuándo.

Esquema: Triada didáctica y trama didáctica



6. EL ACONTECIMIENTO: EL CORAZÓN DE LA PROPUESTA

Para nombrar lo que la tríada didáctica no logra capturar, es relevante la categoría de acontecimiento. Para Behares et al (2004), el acontecer didáctico viene a ser el reverso de la idea dominante de proceso didáctico como estructura lineal, controlada y causal, ello porque el acontecimiento es una trama construida por los sujetos, es lo que les ocurre en el acto de formación a partir de su inserción y despliegue en situación. Trama no prefigurada y muy distinta del pre-texto docente planificado. Si se comprende que el campo de problemas de la didáctica es el de lo didáctico

(Behares, 2005), es decir, lo que acontece a los sujetos en los procesos de formación, entonces, la experiencia es central pues “no hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia (...) que, en buena parte, se escapa a nuestro control” (Bárcena, 2000, p.13).

Al respecto no se trata de abandonar la enseñanza de contenidos disciplinares sino enseñarlos desde otro lugar: como saberes que se constituyen en la experiencia concreta de cada grupo, y no como materia a “pasar” de la “*cabeza*” del docente a la del estudiante.

Pensar la didáctica desde el acontecimiento tiene dos consecuencias relevantes para la práctica docente. La primera es que los resultados de cualquier encuentro didáctico no pueden determinarse por una planificación. La segunda es que investigar y mejorar la práctica exige atender a cómo los sujetos se afectan mutuamente y construyen sentido

Como plantea Contreras (2010), la perspectiva de la Didáctica como acontecimiento “no implica no tener que enseñar las disciplinas u otros conocimientos, sino hacerlo desde otro lugar (...) como un saber constituyente de la experiencia. (...)” (p.68). Esto quiere decir, que los saberes ya constituidos “no pueden resolver lo que siempre tiene que ser asumido en las situaciones particulares y concretas” (CONTRERAS, 2010, p.68).

Esto no implica renunciar a la planificación de las clases —que sigue siendo necesaria—, sino comprender que ninguna planificación agota lo que va a pasar realmente en el aula, y que en ese margen que escapa al control suele estar lo más valioso de la experiencia educativa.

La categoría de acontecimiento didáctico como articuladora posibilita pensar los fenómenos de la formación más allá de la estructura mínima de la enseñanza y focalizar en lo que les sucede a los sujetos a partir del tejido de sus propias implicaciones como configuradoras del devenir de la acción didáctica; supone la

consideración del despliegue de las subjetividades en el fenómeno didáctico, con toda su riqueza y complejidad. La contingencia e imprevisibilidad propias de la historicidad de la acción didáctica no son un elemento adicional. Al ser parte de sus despliegues, es un elemento configurador de subjetividades.

Un desplazamiento de este tipo revaloriza, además, el juicio profesional del profesorado frente a la lógica curricularizada descrita más arriba. Si el acto de enseñar no puede reducirse a ejecutar un programa diseñado externamente, entonces la capacidad de leer la situación concreta de un curso, de decidir en el momento cómo responder a un acontecimiento imprevisto y de ajustar la propuesta didáctica sin perder de vista los saberes que se busca enseñar deja de ser una desviación indeseada respecto del plan original y pasa a ser, precisamente, el núcleo de la profesionalidad docente. Esto tiene implicancias para las políticas de evaluación del desempeño profesional: mientras estas sigan basadas exclusivamente en el grado de cumplimiento de una planificación estandarizada, difícilmente podrán reconocer y valorar el trabajo situado que efectivamente sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos.

7. IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA

Asumir una didáctica situada tiene consecuencias que van más allá del aula individual y alcanzan la manera en que se forma a las y los futuros docentes y en que se investiga el fenómeno educativo. En la formación inicial, implica desplazar el énfasis desde la transmisión de métodos supuestamente universales hacia el desarrollo de una capacidad de lectura de contextos: observar quiénes son los estudiantes concretos de un curso, qué saberes previos y qué condiciones materiales traen consigo, y ajustar la propuesta didáctica a partir de esa lectura, en lugar de aplicar un protocolo fijo. En la investigación, implica un desplazamiento

metodológico: en vez de buscar exclusivamente regularidades generalizables, cobra valor la indagación en profundidad de casos singulares —una clase, un grupo, una institución— capaces de captar la trama de relaciones y acontecimientos que la tríada didáctica deja fuera de foco. Esto no significa descartar la investigación cuantitativa a gran escala, sino reconocer sus límites para dar cuenta de la complejidad situada de cada proceso de enseñanza y aprendizaje.

Autores como Morin (1984, 1995) y Zemelman (2006, 2021) han señalado la necesidad de tomar conciencia de los aspectos históricos, ideológicos, políticos y culturales en la construcción de conocimiento. Zemelman (2006) afirma que la construcción de conocimiento sin conciencia histórica está detrás de muchos de los problemas que tenemos sin resolver. Esto porque no se han tenido en cuenta las problemáticas que efectivamente experimentan los sujetos en sus realidades específicas., lo que “(...) implica para la tarea didáctica (...) complicarse en la comprensión de lo real; (...) ser y hacer teoría en movimiento; (...) implica cambiar las preocupaciones (...) por qué, cómo y para qué enseñar, por a quién y con qué sentido” (QUINTAR, 2006, p.16).

Bibliografía

Gaete Vergara, M., y Baeza Araya, A. (2025). De la tríada didáctica a una didáctica situada. En W. D. A. da Silva, S. dos S. Gomes, y R. A. F. Pontes (Orgs.), *Didática e docência em diferentes textos e contextos* (pp. 94-113). EdUECE. <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/05/Didática-e-docência-em-diferentes-textos-e-contextos.pdf>

The first part of the paper discusses the importance of understanding the cultural context of the research. It highlights the need for researchers to be sensitive to the values and beliefs of the communities they are studying. This is particularly important in the field of education, where cultural differences can significantly impact learning outcomes. The paper then moves on to discuss the challenges of conducting research in culturally diverse settings. It notes that researchers often face difficulties in establishing rapport with participants and in interpreting their responses. To address these challenges, the paper suggests several strategies, including the use of local informants and the development of culturally appropriate research instruments. The final part of the paper discusses the importance of ethical considerations in cross-cultural research. It emphasizes the need for researchers to obtain informed consent from participants and to ensure that the research is conducted in a way that respects the dignity and rights of all individuals involved.