

Edith Litwin

Las configuraciones didácticas

Una nueva agenda para la
enseñanza superior



PAIDÓS

Buenos Aires
Barcelona
México

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1997

1a. reimpresión, 1997

2a. reimpresión, 2000

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© 1997 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: paidosliterario@ciudad.com.ar
Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona
Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

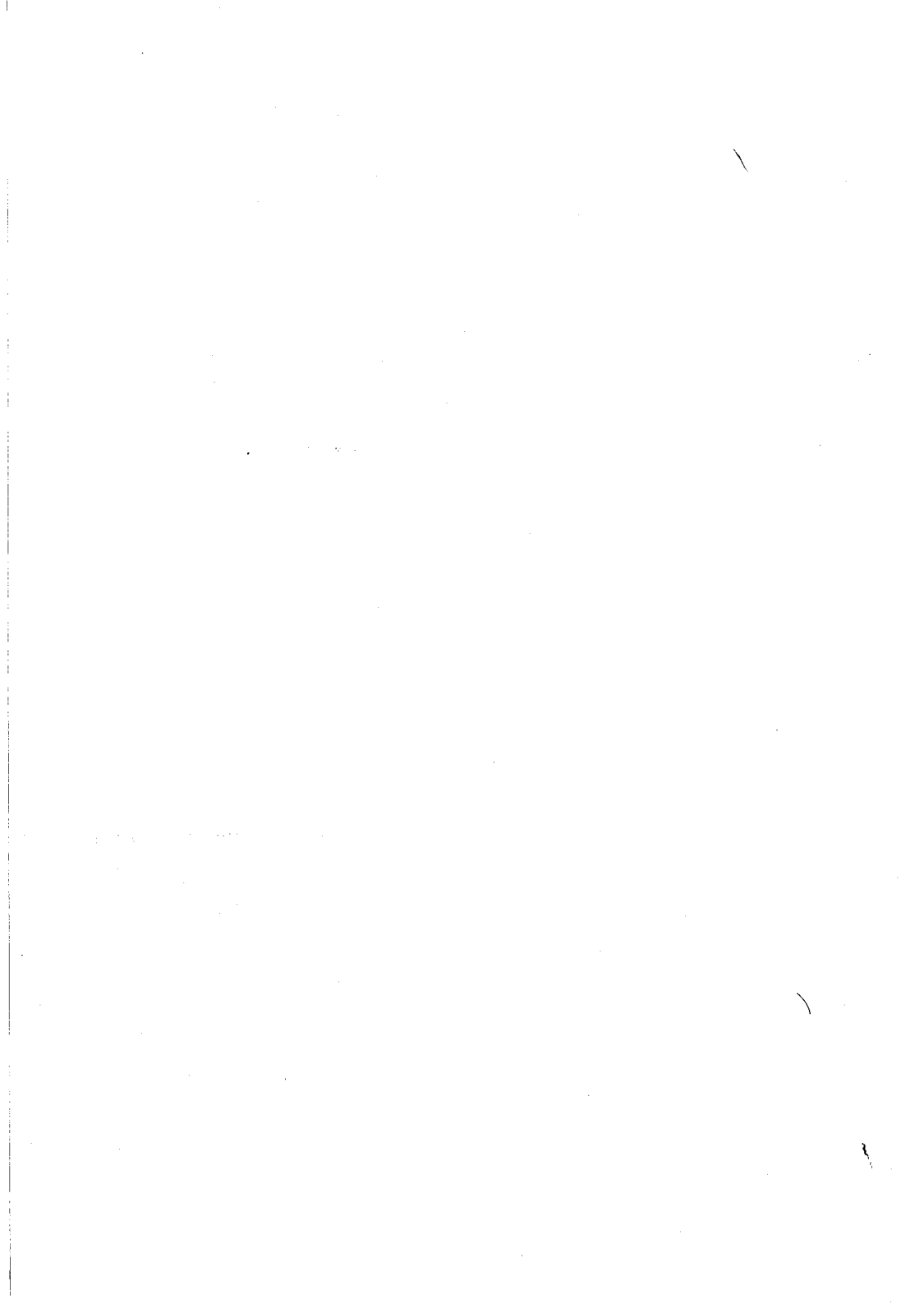
Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa
Vicente López 318, en junio de 2000

ISBN 950-12-2126-1

SUMARIO

Prefacio	11
Introducción	13
1. Las prácticas de la enseñanza en la universidad argentina	17
I. Las prácticas de la enseñanza en el escenario político	17
II. Las prácticas de la enseñanza en el escenario de la cultura ..	26
III. Las prácticas de la enseñanza: tres generaciones diferentes	29
IV. La investigación acerca de las prácticas de la enseñanza ...	32
2. Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica	35
I. La didáctica como objeto de estudio	35
II. Las dimensiones clásicas en los estudios actuales	44
a) El contenido	46
b) El método	58
3. La investigación didáctica	69
4. Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica ..	77
I. Algunas reflexiones en torno al conocimiento	79
II. El conocimiento en el aula	84
a) La clase reflexiva	84
b) La comunicación didáctica en la clase reflexiva	88
c) La perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva	91
5. La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria	97
I. Las configuraciones didácticas	109



Capítulo 2

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA

Algunos varones insignes, compadecidos de la abrumadora mole de Sísifo que las escuelas representan, intentaron anteriormente buscar el remedio, pero diferenciándose en la forma de procurarlo, obtuvieron desigual resultado.

JUAN AMÓS COMENIO,
Didactica Magna, escrito
entre 1628 y 1632.

I. LA DIDÁCTICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

La teoría acerca de las prácticas de la enseñanza constituye un antiguo campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amós Comenio. Este precursor de la enseñanza moderna, que fue la figura más relevante de la tradición humanista en educación, escribió, entre 1628 y 1632, la *Didactica Magna*. En ella, Comenio define magistralmente el sentido esencial de la enseñanza:

Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos.

Un análisis de la obra de Comenio nos permite reconocer similares preocupaciones en nuestras primeras aproximaciones a los temas de la enseñanza. La reflexión sobre el aburrimiento que el genial monje plantea como categoría de análisis básica para considerar en la enseñanza ha sido desvalorizada durante varias décadas en el campo de la didáctica. También analiza el aburrimiento, tanto de docentes como de alumnos, Jerome Bruner, al referirse al efecto embotante del currículum y al analizar esta dimensión en relación con las reformas y las políticas educativas (1988a).

Rastreando, entonces, las preocupaciones acerca de la enseñanza, nos interesa reconocer los temas y los problemas que se entrecruzan con el objeto de señalar el lugar desde el que construimos nuestras investigaciones. Estas cuestiones tienen especial vigencia en tanto constituyen un ámbito de reflexión en torno a los problemas de la delimitación teórica de los campos y en la medida en que muestran una clara incidencia en la docencia, en nuestras particulares maneras del ejercicio profesional y en nuestras prácticas de investigación. Con el objeto de reconceptualizar el campo de la didáctica nos remitiremos a un breve estudio histórico-interpretativo, cuyo marco no se restringe a consideraciones sobre la didáctica sino que se inscribe en la problemática educativa global.

La pedagogía, si bien adquiere su estructura a partir de los desarrollos de la filosofía moderna alemana del siglo XIX, ya se encuentra perfilada en los trabajos didácticos del siglo XVI. La pedagogía de la modernidad se insertó en el ámbito de las ciencias sociales como una práctica eminentemente ideológica con poca o nula intención científica. Fue definida, así, como una disciplina normativa y prescriptiva. El aspecto normativo que había adquirido ya en aquella época no significa reconocerle un carácter imperativo, si bien hay casos en los que la formulación de una norma induce, cuando menos, a suponer razonable la formulación de imperativos que puedan llevar a cumplirla. En cambio, el matiz prescriptivo otorgó claramente a la pedagogía, desde sus orígenes, el carácter de una disciplina que ordena. La resolución de situaciones prácticas, que en el caso de la pedagogía permitía satisfacer los requerimientos normativos y prescriptivos,

se constituyó, de esta manera, en su base de sustentación. Por otra parte, las características que se le atribuyeron a la pedagogía desde su origen también incidieron en su desarrollo. Si tenemos en cuenta que, dadas las formas de legitimación propias de la modernidad, la pedagogía como práctica ideológica técnico-instrumental debió constituirse en ciencia, las teorizaciones fuertes debieron serle incorporadas desde otros campos: la sociología, la psicología o la teoría organizacional.

Este rasgo fundacional ha contribuido en gran medida a que la delimitación del objeto pedagógico continúe siendo un tema controvertido y origen de largos debates. La imposibilidad de una definición clara del objeto se visualiza, por otra parte, en las prácticas profesionales, donde compiten en el mismo que hacer pedagogos, sociólogos, psicólogos y, dando cuenta de la actualidad de estos problemas, los comunicadores sociales. La confusión también se plasma en el campo laboral, donde parece ser que diferentes profesionales pueden resolver problemas inherentes a la pedagogía, mientras que a los pedagogos no les cabe participación en ninguno de los otros campos.

Evidentemente, una respuesta a estos problemas no la podremos construir solamente desde la pedagogía ni desde un relato pedagógico absolutista que señale lo que le compete o lo que es propio como si se tratara de cuerpos cristalizados.

Para superar la impronta recibida, una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no sólo técnico-instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos. Desde esa perspectiva, Carlos Hoyos Medina (1992) sostiene que un buen indicador de estas nuevas construcciones lo expresa la comunidad pedagógica embarcada en un proceso de autorreflexión, dado que así se favorecerá la comprensión totalizadora del fenómeno educativo superando las posiciones meramente instrumentalistas.

En el debate actual del campo, Rosa Nidia Buenfil Burgos (1995) expresa:

Para algunos educadores que sostienen el carácter esencialmente prescriptivo de la pedagogía, la erosión sistemática de todo fundamento absoluto somete todo a discusión y excluye toda posible prescripción. Otros educadores, incluida quien escribe estas líneas, sin olvidar el carácter propositivo que la pedagogía ha jugado en la historia, se inclinan más por un conocimiento analítico-interpretativo sin abandonar de manera definitiva el interés por generar nuevas utopías, pero teniendo siempre claridad sobre su carácter particular, histórico y en ese sentido, precario.

Otras discusiones referidas a la definición del campo se desarrollan en torno a la distinción entre pedagogía y ciencias de la educación, constituidas como dos disciplinas de origen diferente. Por su parte, las ciencias de la educación se inscriben como campo en nuestro siglo, a través de la sociología funcionalista y el pragmatismo. En la opinión de Dewey no existe una ciencia especial de la educación, sino que se construye con los aportes que otras disciplinas le hacen, fundamentalmente, la psicología y la sociología. Díaz Barriga (1995) sostiene:

[...] se puede afirmar que a lo largo de este siglo el concepto de ciencia de la educación ha cobrado vigencia y paulatinamente se ha implantado en los ámbitos educativos. Esto se puede observar en la manera en que se integran las asignaturas de los planes de estudio de esta disciplina y en los desarrollos recientes de las diversas especialidades que guardan relación con lo educativo: psicología educativa, economía de la educación, antropología educativa, etcétera. En los hechos ha sido este concepto deweyano el que se ha implantado en el campo (pág. 63).

El reconocimiento de las relaciones y entrecruzamientos de los campos con el objeto de dar respuesta a los problemas educativos implica, de esta manera, asumir, independientemente del debate de su legitimidad, las dificultades que entrañan estas imbricaciones, dado sus orígenes diferentes, los desarrollos particulares de cada campo, y también sus desiguales propósitos al intentar seguir dándole cuerpo a la teoría.

Si focalizamos nuestra atención en el campo de la didáctica, teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, una primera aproximación en este sentido muestra cómo ella ha tomado y

toma actualmente los desarrollos teóricos provenientes de la psicología, entre otros. La mayoría de las demandas que le efectuó a este campo se vincula a las teorías interpretativas respecto del aprender. Esto implicó la desatención de muchas otras cuestiones y muchos problemas debatidos en el ámbito de la psicología, que proporcionan una serie importante de interpretaciones acerca de las mujeres y los hombres que avanzan más allá de los procesos del aprender. Es así como al recorrer los programas de didáctica, en numerosas oportunidades encontramos alguna unidad dedicada a las teorías de aprendizaje que, a veces, parecen imponerse como si fueran una de las categorías con las que la didáctica constituye su saber. Esto nos indica que las teorías de la enseñanza y los saberes tecnológicos han reconocido, hasta hoy, a las teorías de aprendizaje como una dimensión constitutiva y, al no entenderlas como conocimientos previos, asumen estas enseñanzas como parte fundamental de sus propuestas. En el caso de la didáctica, entonces, existe un fuerte reconocimiento, por parte de las comunidades profesionales, de las teorías de aprendizaje, en tanto las aceptan como uno de sus sustentos previos más sólidos. En este campo, resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante tantos años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de las disciplinas, reveladoras de procesos de construcción muy diferentes. Quizás el temor resida en que al separar ambos constructos se pierda lo mejor del binomio, esto es, la preocupación por enseñar lo que merece ser enseñado.

Más allá de reducir la psicología al aprendizaje, cabría preguntarse por una reducción aún mayor: la que lleva a asociar la psicología al aprendizaje del alumno. ¿Cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de los maestros, los profesores, los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o se parte del supuesto de que el proceso de enseñar no requiere aprender?

Entendemos que la preocupación por la comprensión –comprensión que guarda sentido en los diferentes campos

disciplinares— se constituye como un tema clave de la psicología. Así, cuando se sostiene, a partir de las investigaciones en el campo de la psicología, que la comprensión en el campo de la física es contraintuitiva, estamos generando una explicación para muchos de los problemas de la enseñanza de esta disciplina en el aula. De igual manera, han suscitado gran interés los trabajos que explican los estereotipos y los prejuicios frente a problemas de comprensión de las ciencias sociales. Evidentemente un tema relevante en la investigación psicológica tiene que ver con los problemas de la comprensión en cada campo disciplinar.

Sin embargo, los problemas de la comprensión según los campos disciplinares investigados por la psicología del aprendizaje requieren, además, investigaciones en el aula que incorporen esta dimensión de análisis y la entremen con otros problemas del enseñar. Se constituyen en insumos para las prácticas de la enseñanza que, a su vez, necesitan ser reconstruidas para su estudio en tanto generan derivaciones para la tarea del aula. Derivaciones asociadas a hipótesis que deberán construir los docentes y a desarrollos investigativos en el campo de la didáctica, con el objeto de favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza.

Desde esta perspectiva es que afirmamos que las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no son constitutivas del campo de la pedagogía y la didáctica y, por lo tanto, no deberían solaparse. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones que puedan identificar también, en el campo de otras disciplinas —como la sociología y la filosofía—, sus hipótesis, constructos centrales y preocupaciones fuertes. Derivaciones —y no solapamientos— que implican reconocer el tejido de las implicancias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Al mismo tiempo, las derivaciones se diferencian de las transpolaciones en tanto implican salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atravesase otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido.

Estas preocupaciones no son infundadas. Hoy observamos cómo desde algunos planteos innovadores para la educación se

intentan aplicar las mismas categorías de las estrategias del aprendizaje a los procesos del enseñar. Las estrategias, descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, y que separa la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores. Pero éste, evidentemente, no es un problema de la psicología sino de algunas propuestas pedagógicas. Importa ubicar estas cuestiones, porque aquello que es fruto de políticas que cuestionamos o simplemente de la ignorancia, no debe confundirse con los problemas teóricos que entraña este trabajo interdisciplinar. No ubicarlas correctamente puede llevar a atribuirles a los campos falsas relaciones que se construyeron a la hora de generar lineamientos curriculares para el sistema educativo.

Toda propuesta didáctica concreta un conjunto de conceptos teóricos; una historia de las grandes propuestas metodológicas es en realidad una historia de los problemas y aproximaciones teóricas de la educación. De ahí la cercanía de la didáctica con la teoría de la educación (y con la historia), de ahí la dificultad de determinar, en varios momentos, cuál pertenece a cuál (Díaz Barriga, 1991, pág. 20).

En el campo de la didáctica existen preguntas totalizadoras que sabemos no pueden contestarse desde una sola teoría, al tiempo que reconocemos la vigencia de la crisis de la psicología en su imposibilidad de brindar una respuesta desde una sola corriente interpretativa a los problemas complejos de la vida en el aula. Se espera, por este motivo, que la didáctica ofrezca esa visión de conjunto, totalizadora, en un nuevo nivel de análisis. Si bien ella requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística, también necesita de investigaciones encaradas desde una perspectiva específicamente didáctica.

En el caso de la psicología, el estudio de las corrientes actuales nos permite reconocer importantes controversias en lo que respecta a la comprensión de la capacidad reflexiva y los procesos que entrañan la construcción del conocimiento. No es intención de este trabajo desarrollar la polémica actual. Somos conscientes

del reduccionismo que generó la interpretación de la psicología conductista en sus derivaciones respecto de la enseñanza. Pero adherir teóricamente a supuestos cognitivos sin diferenciar corrientes, los distintos orígenes de cada una de ellas, sus puntos de partida o los interrogantes que pretenden resolver nos impediría encontrar buenas derivaciones para alimentar el campo de la didáctica, motivo de nuestras preocupaciones actuales.

Tanto el estudio del pensamiento de los docentes como el análisis de los campos disciplinares y sus problemas de comprensión pueden hacerse desde la psicología como si las disciplinas fueran campos cristalizados o la mente de los profesores un campo en el que se reifica el saber. Investigaciones de este tipo pretenden alimentar la didáctica, pero con una concepción del conocimiento separada de la historia en la que el saber fue construido. Sostiene Popkewitz (1994):

El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas (pág. 198).

Las investigaciones de la psicología cognitiva que tomamos en cuenta con el objeto de generar derivaciones para la tarea del aula privilegian la recuperación de los procesos sociales e históricos en los modos del razonamiento humano y el análisis de los contextos donde se lleva a cabo la tarea educativa. Es significativo que en la literatura pedagógica anglosajona no se incluya el término "didáctica", planteándose los problemas de aprendizaje en el aula en el contexto de la psicología educacional tal como vinimos describiendo. En relación con los contenidos, se los ubican en el contexto del currículum. Si reconocemos en el currículum los problemas de la práctica en el aula podemos identificar como estudios del campo los realizados en las últimas décadas por las investigaciones de sociólogos, lingüistas y sociolingüistas. En esos casos podríamos enfrentarnos, en algunos estudios, a una agenda de la didáctica conformada por microanálisis que crean la ilusión de una clase escindida de su entorno social o, en otros, planteada desde una macropers-

pectiva, desentendida de los problemas de la enseñanza y, particularmente, de la realidad del aula. Son diversos los especialistas que intentan conjugar y articular miradas "micro" y "macro" desde desarrollos teóricos que nos permitan otorgar a la didáctica un *status* científico, así como desarrollos teóricos que enmarcan disciplinarmente el campo de la didáctica.

Si a la didáctica se la presenta, según el decir de Susana Barco (1989):

[...] no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno (pág. 19).

Así como Susana Barco intenta una reconstrucción del campo superando reduccionismos o parcialidades, Alicia W. de Camilloni (1994), en un debate de rigor epistemológico, reconstruye su objeto, asignándole su carácter de ciencia. Camilloni entiende que la didáctica podría considerarse una ciencia social, en tanto ya cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos desterrando el carácter artesanal con el que se desarrolló durante siglos:

El programa que podría ser compatible con la afirmación que la propia didáctica puede constituirse en una disciplina científica, contraponiéndose, sin embargo, a la perspectiva positivista del conductismo, que la interpretaba como tecnología y no como ciencia, es el que podríamos llamar "programa científico de una didáctica centrada en los significados". Entendida de acuerdo con ese programa de trabajo, se podría definir a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado (págs. 35-36).

En este marco, Camilloni entiende que la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que, aunque se consideren imprescindibles, deben ser leídos desde el objeto de la didáctica, esto es la enseñanza, a fin de que la disciplina conserve su propia identidad.

II. LAS DIMENSIONES CLÁSICAS EN LOS ESTUDIOS ACTUALES

La visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar normativas para la tarea docente se consolidó como representativa del campo de la didáctica en el transcurso de varias décadas. En la Argentina, en los años de la dictadura militar se impidió, además, el desarrollo de enfoques críticos u otras líneas de reflexión pedagógica y didáctica de modo tal que

[...] las pedagogías autoritarias y con ellas el modelo tecnológico con su pretensión de ubicuidad invadieron los espacios educativos y uniformizaron los ámbitos del planeamiento educativo, de las reformas curriculares, de la formación inicial y continua de docentes y aun los ámbitos más íntimos de las decisiones áulicas (Carbone, 1986, pág. 3).

Esta visión otorgaba respuestas a problemas específicos de la enseñanza.

La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una epistemología de derivación positivista desde la cual, al decir de Cristina Davini (1995),

[...] en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental (pág. 103).

Desde la perspectiva instrumental, en la década de los '70, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica,

tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes según los casos) constituyen para nosotros, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica. Sin embargo, en América latina, ya en la misma década, tanto en México como en Brasil estudiosos del campo de la didáctica desarrollaron análisis críticos en relación con la racionalidad técnica como perspectiva didáctica, tales como Ángel Díaz Barriga o Dermeval Saviani; lamentablemente, estos estudios tuvieron escasa difusión en nuestro país.

Tanto en los '80, como en lo que va de la década de 1990, el campo de la didáctica como teoría acerca de la enseñanza nos muestra una serie de desarrollos teóricos que implican la recuperación en el debate, por una parte, del origen de estas propuestas de carácter instrumentalista en una perspectiva histórico-interpretativa; por otra, del reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis. Finalmente, esta reconceptualización del campo de la didáctica fue favorecida por nuevos desarrollos teóricos. Entre otras producciones, podemos citar las efectuadas por Michael Apple, Basil Bernstein, Wilfred Carr, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Ángel Pérez Gómez y Thomas Popkewitz, quienes realizaron diversos estudios en este campo. Analizaron el currículum, elaboraron trabajos en los que plantearon la importancia del análisis del currículum oculto y luego del nulo, reconociendo el método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento.

Por ejemplo, Gimeno Sacristán revisó, en su *Pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficiencia*, las concepciones pedagógicas y didácticas que restringieron todo su accionar a la formulación de objetivos y a su cumplimiento, como expresión de una enseñanza eficiente y eficaz en el proceso de aprendizaje.

El cambio que propusieron los diferentes estudiosos no tuvo como objetivo el reemplazo de unos constructos por otros o, simplemente, la actualización de las categorías clásicas, aun cuando reconocamos el valor de esos trabajos en este sentido. Más importante ha sido que las miradas que construyeron

impactaron en el campo de la didáctica y plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. También favorecieron la incorporación de otros estudios derivados de la sociología, la lingüística y la psicología.

El propósito de este capítulo consiste en reconsiderar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza, generado a partir de nuestra reflexión sobre los trabajos recientes de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza desconstruyendo la racionalidad técnica imperante en las décadas anteriores. Entendemos que ello posibilitará nuevas miradas en el campo de la didáctica. Abordaremos, desde una perspectiva histórica, el análisis de dos dimensiones que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual: contenido y método. Hemos elegido estas dimensiones porque creemos que, aun cuando fueron consideradas de diferente manera, han acompañado a la didáctica a lo largo de todo su camino. Por último, consideramos necesario su abordaje por su centralidad en la comprensión acerca de la enseñanza y porque, tanto los especialistas como los docentes, configuran sus ideas y prácticas, en gran medida, en torno a estos temas.

a) El contenido

En una publicación reciente, Ángel Díaz Barriga (1994) sostiene que la organización de lo que se enseña ha sido clave en el debate didáctico. El contenido, tema clásico en la estructuración del pensamiento didáctico, fue objeto de análisis desde la perspectiva del orden en la enseñanza, ya en el pensamiento de Comenio. Dicho orden, que se planteó tradicionalmente en relación con la progresión y la secuencia, da cuenta de los criterios con los que se organizó el tratamiento del contenido. Tanto en la tradición clásica como en los trabajos acerca del currículum de la década de 1950 de Hilda Taba, se proponen secuencias que se organizan a partir de criterios tales como de simple a complejo, de cercano a lejano, de fácil a difícil, etcétera. Estos criterios han sido ampliamente revisados por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992), quienes explican las dificultades de las com-

prensiones históricas y ciertos reduccionismos curriculares que estaban implícitos en las primeras ideas del orden en la enseñanza. Pensar, por ejemplo, que para enseñar historia se debe partir de lo simple para concluir en lo complejo implica no conocer las características de la comprensión histórica, de los fenómenos, que no puede sostener este principio. Alicia W. de Camilloni también desarrolló una serie de propuestas críticas a estos criterios, en especial la relación entre cercano y lejano, reconociendo que las tradicionales ideas respecto de lo cercano como familiar y conocido han conducido a apreciaciones estereotipadas respecto del conocimiento, en tanto los medios de comunicación masiva han favorecido que aquello a lo que se le da carácter de lejano es, en muchos casos, más cercano que lo que se concibe como tal. En este mismo sentido, podemos reconocer estas preocupaciones en trabajos pioneros como los de John Dewey (1989) quien sostiene, ya en 1911, que la familiaridad respecto del objeto de estudio produce desprecio y desinterés:

A menudo, los maestros a quienes se ha aconsejado que eviten temas extraños a la experiencia de los alumnos se sorprenden al descubrir que éstos son estimulados cuando se introduce algo que está fuera de su comprensión, mientras que en la consideración de lo familiar permanecen apáticos. En geografía, el niño de la llanura se muestra enormemente desinteresado respecto de los encantos intelectuales de su medio local, pero fascinado por todo lo relativo a las montañas o el mar. Los maestros que han luchado casi en vano para lograr de los alumnos redacciones que describieran detalladamente cosas con las que estaban familiarizados han comprobado que, sin embargo, a esos mismos alumnos les encantaba escribir sobre temas muy elevados o imaginarios [...] Lo más remoto suministra el estímulo y la motivación; lo más cercano, el método y los recursos disponibles. Este principio puede enunciarse también de esta forma: el mejor pensamiento tiene lugar cuando lo fácil y lo difícil están debidamente proporcionados (págs. 241-242).

Otros trabajos que analizaban problemas o cuestiones referidas al contenido se enmarcaron en el estudio del currículum. Los estudios que se realizaron a lo largo de esos años analizaron aspectos del currículum vinculados al campo de la psicología y

la sociología. Así como el orden constituyó una categoría privilegiada de análisis de los contenidos en los estudios clásicos, su selección parece ser la categoría fundamental de los estudios enmarcados en la sociología curricular.

Tanto con respecto a las propuestas que ponen énfasis en la selección como en las que se preocupan por el orden, cabe aclarar que se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento. Sin embargo, en relación con la selección, los estudios actuales vinculados al tema indican que muchas veces se ha realizado validando criterios de vieja data relacionados más con la existencia de textos y manuales de determinadas líneas editoriales que con diseños curriculares. En algunas oportunidades, incluso, las nuevas propuestas no son más que alternativas de respuestas a las viejas. Lamentablemente, carecemos de análisis puntuales respecto del origen de estas selecciones a través de los tiempos y de cuál ha sido la posición que las fundamentó y subyace en cada una ellas. Lo que sí parece más probable es que si preguntásemos a los científicos y los investigadores qué conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñados, nos remitirían a otros diferentes de los propuestos por los profesionales que los confeccionan. La cuestión reside, posiblemente, en que muchos de estos investigadores nunca se han enfrentado con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dado que sus comunicaciones se dirigen en general a la comunidad académica de su campo de producción y, por lo tanto, no tienen que preocuparse por los problemas de la comprensividad. Otro problema deviene de reconocer que son investigadores y comunidades científicas los que, en cada momento, validan problemas y conceptos que tienen el mismo carácter provisional de las construcciones científicas que los contienen. Esos procesos de validación muchas veces reifican en el currículum los conceptos y se pierde el carácter provisional.

Por otra parte, aun cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos centrales de un campo disciplinar, éstos sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenidos del currículum. Partiendo del

supuesto de que se enseña lo que se cree, que se aprende, no se reconoce que las transformaciones adaptativas de los conceptos científicos generan la creación de otros conceptos validados desde el lugar de la autoridad y no sostenidos desde el marco de las estructuras disciplinares de las que forman parte. La preocupación por recuperar lo cotidiano desde una caracterización superficial de esta compleja dimensión produce permanentes sustituciones propuestas por el sentido común en las cuestiones que exigen tratamientos conceptuales complejos.

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. Por lo tanto, los diseños curriculares se deberían confeccionar con la participación en equipo de las comunidades de científicos en el campo, para que sus voces actualizadas y polémicas ofrecieran un marco adecuado para la participación, por un lado, de didactas preocupados por los problemas de la enseñanza del campo y, por otro, de docentes con experiencia en la enseñanza, cuyas reflexiones remitieran a los problemas prácticos que genera la comprensión de la enseñanza y la enseñanza para la comprensión. Diferenciamos, de esta manera, en primer término, el saber erudito; luego, aquello que reconocemos como el saber que se seleccionó para enseñar y, finalmente, el saber que se enseña. Señalamos así tres niveles de saberes claramente diferenciados que pueden reconstruirse históricamente y dar cuenta de los desarrollos del conocimiento científico, de los recortes que se realizaron a través de los tiempos y sus relaciones y distancias con cada uno de los saberes, de los procesos de formación docente y sus relaciones con el pensamiento de los docentes. El reconocimiento de que lo que no se enseña forma parte también de las decisiones en el terreno de la selección curricular. Los recortes no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quien realizó la selección o de la comunidad que así lo aceptó.

La problemática que implican los recortes particulares que se

generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios diseñados para la enseñanza; dichos inventarios, en la medida en que constituyen organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio, han contribuido enormemente en la división de las disciplinas en asignaturas. Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

En las reflexiones acerca del campo del currículum, campo en el que hoy se inscribe el contenido, nos hemos preguntado en numerosas oportunidades, sin entrar en el debate de la demarcación en campos disciplinares, ¿por qué no se enseñan algunos de ellos, tales como la sociología o la antropología en la escuela? ¿Cuáles son los conceptos científicos que se enseñan a los alumnos del nivel inicial? ¿Cómo es la formación en ciencias de las profesoras de ese nivel? A partir de estos y otros interrogantes nos hemos propuesto reflexionar una vez más acerca de los criterios que se han tomado y se toman respecto de la selección curricular. Los numerosos estudios realizados durante los últimos años en torno al currículum nos han permitido revisar las concepciones desde las que se lo diseñó y las implicancias que estos desarrollos tuvieron en el campo de la didáctica.

De especial interés resultan las ideas y los cuestionamientos planteados por Stenhouse (1984), que concibe el desarrollo del currículum como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula. El currículum implica abordar los contenidos desde un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, logrando vincular la práctica a la teoría y la investigación a la acción del profesor. La intención y la realidad se integran en estas propuestas, donde el currículum proporciona una base para planear los contenidos, estudiarlos empíricamente y reconocer sus justificaciones en sus distintos niveles. Stenhouse reivindica también el carácter espontáneo de la secuencia de la clase, en contra de una

visión administrativa que adoptaba el currículum como documento posibilitador del control. En el marco de una clase, el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica, que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores.

A partir de la publicación del libro de Bobbit, *The curriculum*, en 1918, podemos identificar el surgimiento de una corriente teórica hoy denominada "tradicionalista", que inscribió este campo en la administración del sistema y de las escuelas. Ralph Tyler e Hilda Taba propusieron principios o pasos de la elaboración del currículum, que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También podemos reconocer, posteriormente, la aparición de otra corriente denominada "conceptual-empirista", que puso el énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En relación con los criterios administrativos con que se elaboraba la selección curricular con anterioridad, esta corriente, desarrollada en la década del '60, implicó un avance importante. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo y propusieron retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. Sin embargo, en estos casos también se obvió la reflexión sobre la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje. Pensar el currículum desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento objetivo y explicativo y no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987, págs. 31 a 60).

El tercer movimiento teórico importante respecto de este tema que ha tenido su desarrollo en las dos últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos, se denomina "reconceptualista". Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Susana Barco, entre otros, escribieron numerosos trabajos en los que analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. También generaron nuevos constructos para el

campo del currículo, llevaron a cabo investigaciones y/o elaboraron nuevos diseños curriculares, según los casos, desde esta perspectiva.

Otros investigadores del campo han intentado elaborar propuestas alternativas, como Elliot Eisner (1992), quien propone una nueva clasificación en la que diferencia a los teóricos que desde la teoría crítica analizaron el currículum, de los reconceptualistas por su posibilidad de generar diseños y proyectos. También brinda el ejemplo de un programa que comparte presupuestos teóricos de la teoría crítica, pero que a la vez, de manera constructiva, genera una propuesta de acción. Se refiere en ese sentido a Lawrence Stenhouse y sus propuestas curriculares desarrolladas en Gran Bretaña en 1970. Elliot Eisner incorpora otra categorización: la del pluralismo cognitivo, que ofrece una nueva síntesis teórica con implicancias en las prácticas evaluativas y en los diseños de investigación. Se apoya en una visión pluralista de la inteligencia y del conocimiento e incorpora fuertes derivaciones de la psicología cognitiva.

Por nuestra parte, consideramos que es posible y necesario realizar otras síntesis teóricas que den cuenta de la complejidad del tema, incluso incorporando alguna de las propuestas de los tradicionalistas y, especialmente, de los conceptual-empiristas. Los trabajos actuales de Jerome Bruner (1988b, 1991), en sus dos últimos libros, por ejemplo, generan particulares entrecruzamientos de profundo valor.

La enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente y transformados según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y los alumnos, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares condiciona, asimismo, las prácticas de la enseñanza, inscritas en ese rasgo sustancial de las disciplinas; y estimula a docentes y alumnos a generar interrogantes. La organización del sistema educativo en disciplinas transformó el currículum en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los

desarrollos actuales de la ciencia y la técnica. Por otra parte, condujo a asignar arbitrariamente distintos valores a los campos de conocimiento, estableciendo jerarquías que se visualizan con facilidad al observar las distintas cargas horarias que se les adjudican a las asignaturas.

El análisis del valor de las experiencias en el aprendizaje y las diferentes interpretaciones teóricas respecto de los problemas del aprender, por una parte, y los desarrollos interdisciplinarios y la necesidad de incluir contenidos que se encuentran en los bordes de las disciplinas, por otra, han generado propuestas a favor de currículos integrados, globalizados o armados a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas. Basil Bernstein (1988) distingue dos tipos de currículum en relación con los límites entre los contenidos. En el caso en que dichos contenidos están claramente delimitados y aislados, reconoce el "currículum tipo colección"; en cambio, si ellos mantienen entre sí una relación abierta, propone la denominación "currículum integrado", reconociendo que puede haber distintos grados y tipos de integración. Esta clasificación refiere fundamentalmente a las relaciones entre los contenidos y reconoce, además, clasificaciones más fuertes o más débiles según los límites que se establezcan.

No obstante, cabe destacar que las propuestas de integración no surgieron en la actualidad. La creación de los centros de interés, como modalidad de integración curricular, fue propuesta ya por Ovide Decroly, pedagogo belga que vivió entre 1871 y 1932. Sobre la base de los intereses y las necesidades de los niños, proponía ideas-eje organizadoras del currículum. También a principios de siglo, William Kilpatrick elaboró un currículum integrado que denominó "método de proyectos", con el que intentó generar una propuesta de desarrollo curricular que planteara temas y problemas de la vida cotidiana y diera cuenta de cómo se resuelven desde las disciplinas, generando nuevas unidades e integraciones. En la década del '60, en Inglaterra, Lawrence Stenhouse dirigió un proyecto de innovación curricular que implementó en treinta y seis escuelas, denominado "Humanities Curriculum Project", dirigido a estudiantes de la escuela media y en relación con las ciencias humanas. La selección de

contenidos, en este caso, involucró temas relacionados con los intereses de los jóvenes y socialmente relevantes respecto a cuestiones en controversia desde diferentes puntos de vista: político, social, moral. Se prestó especial atención a la creación de materiales didácticos elaborados por un órgano central desde la perspectiva de currículum abierto. Este proyecto curricular incluyó también un sistema de perfeccionamiento docente. En las décadas del '60 y '70, Jerome Bruner (1988a) dirigió, en Estados Unidos, el proyecto curricular "Macos" que luego se implementó en Australia, Canadá, Holanda, Inglaterra y Suecia, entre otros países. Éste es un proyecto que se pudo llevar adelante en los diferentes niveles del sistema, centrado en el estudio del hombre y diseñado desde la perspectiva de un currículum en espiral. Se crearon materiales didácticos, tal como en el caso anterior, y se recomendó utilizar materiales no ortodoxos, por ejemplo, películas, como una de las principales fuentes de información. Se propuso una gran cantidad de actividades y se desarrollaron seminarios y congresos para debatir acerca del proyecto. Es interesante destacar que tanto para el diseño como para la implementación del proyecto se contó con personal dedicado ampliamente a tal fin y con un presupuesto acorde con las necesidades que demandaban todas las etapas de experimentación.

En los debates actuales ha aparecido una nueva dimensión de abordaje de la problemática, los tópicos generativos que, como manera de estructurar un currículum rompiendo los límites de las disciplinas, permiten integrar los ejes centrales al establecer a su vez nuevas relaciones que posibilitan, a los maestros que los diseñan, establecer nexos o conexiones según sus conocimientos y los aspectos más significativos y relevantes para los alumnos.

Las referencias a la disciplina que hemos realizado anteriormente se encuentran avaladas por nuestra convicción de que ella es, sin duda, la forma clásica de organización de los contenidos dominantes en la actualidad.

El conocimiento disciplinar es usualmente considerado y referido a un conjunto de estructuras abstractas y a leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos y procedimientos de verificación conforme a modelos de coherencia asumidos. Mediante esta vía se van constituyendo, en la

mayoría de los casos, las diversas disciplinas, con nombres concretos que pretenden representar las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano. Las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos dentro de los que se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Éstas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención en la realidad (Torres Jurjo, 1994, págs. 104-105).

En el análisis de la disciplina, diferenciamos la estructura sustancial de la sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o las concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículo–, mientras que la sintáctica –que, por lo general, es ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión– es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de las disciplinas (Schwab, 1973).

Otra de las cuestiones que nos interesa analizar en este punto de nuestro estudio es la diferenciación que debe establecerse entre los conocimientos disciplinares y los protodisciplinarios, esto es aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas. Ellos constituyen formas parcializadas del saber de un campo que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por lo tanto, su transposición por los medios de comunicación. Esto no significa que la protodisciplina sea el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Por el contrario, consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinares. Se enseña protodisciplina en la escuela primaria y son tratamientos proto-disciplinares las propuestas de divulgación científica hechas por los mismos científicos cuando pretenden encontrar formas que permitan la comprensión de determinados temas para públicos heterogéneos sin poner en juego

las estructuras sintácticas de las disciplinas. Podríamos sostener que en la enseñanza superior los tratamientos son disciplinarios y que sólo se justifican desarrollos protodisciplinarios desde una perspectiva didáctica para ofrecer vínculos y relaciones con otros campos, instalar preocupaciones o debates.

Un profundo estudio comparativo de la enseñanza de las disciplinas en la escuela básica y la enseñanza media nos permite distinguir, entre aquéllas, diferencias que la enseñanza no percibe. Así, por ejemplo, la distinción entre la economía como disciplina teórica y la investigación de mercado, como aplicada; el reconocimiento de la jurisprudencia como un conocimiento práctico, al igual que la ética, la política o la educación. La escuela trata a todas ellas como disciplinas teóricas con capacidad de generar abstracciones, sin reconocer, además, que lo que enseña, muchas veces, es protodisciplina (Gardner y Boix Mansilla, 1994).

En estrecha relación con esta problemática, otra de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner (1993) señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco maneras de entradas diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implicarían aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales y apreciaciones personales, o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide reconocer que muchas veces las puertas de entrada se superpongan o se ensanchen según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de qué puerta eligen, según les resulte más apropiada para entrar, y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación. Un docente habilidoso es

una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia, sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprendidos y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades. El análisis que realiza Gardner no implica necesariamente una inscripción del contenido en términos que lo limitan a lo disciplinar. Él se refiere, en estos casos, al conocimiento.

Entendemos, entonces, que referirse al contenido, superando el debate respecto de su integración en disciplinas o desde la perspectiva de un currículum integrado o globalizado, implica adentrarse en la problemática del conocimiento, su construcción social y la adquisición, la construcción o la apropiación, según la concepción de aprendizaje en que inscribamos la enseñanza.

Thomas Popkewitz (1995, pág. 194) en este sentido plantea la pérdida de la epistemología social en las materias escolares. Se considera el contenido escolar como fijo y, por lo tanto, los problemas de comprensión como fenómenos estrictamente individuales y atribuibles al alumno en la mayoría de los casos, o al tipo de explicación o actividad que genera el docente. Tal como lo señala Popkewitz, establecer las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitiría comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales.

Otros estudios en relación con el conocimiento lo identifican en el marco amplio de la cultura, que lo reconoce como un continuo en el mundo cultural expresado no sólo por el construido en las investigaciones sino por el que se expresa en los libros, las revistas, las expresiones de los medios masivos de comunicación. La adquisición del conocimiento admite su naturaleza cultural en tanto se manifiesta en lo que sabemos, pero también en los libros que poseemos y los subrayados que realizamos, las preguntas que nos formulamos, los amigos o las fuentes a quienes consultamos, etcétera. En el primer caso, estamos identificando la cognición como situada y, en el segundo, la naturaleza cultural de la adquisición de la cognición como distribuida, temas que estudiaremos en las nuevas dimensiones de la didáctica.

Al elegir los contenidos para la enseñanza se deberán diseñar situaciones y herramientas que contemplen esta naturaleza situada y distribuida, de tal manera que provea oportunidades para cultivar residuos cognitivos deseables y no limitados. El residuo cognitivo se definiría por lo que se retiene o por lo nuevo aprendido, después de una experiencia (Salomon y otros, 1992, págs. 6-22). Desde esta perspectiva de análisis, la mente humana se desarrolla en situaciones sociales en tanto el recuerdo se genera a través de la actividad. Se estudian, así, las comunidades de práctica donde se construye o adquiere el conocimiento. Cabe aclarar que, según estos especialistas, las teorías del conocimiento situado y distribuido no constituyen una teoría de la mente o de la cultura sino un marco interpretativo para la problemática del conocimiento.

Otro tipo de interrogantes surge al revisar una abundante literatura didáctica que destaca, de manera reiterada, la necesidad de generar en el alumno un proceso reflexivo y crítico a partir de las propuestas de enseñanza. Entendemos que importa tratar de reconstruir la idea de este tipo de pensamiento, tanto en el docente como en el alumno, con el objeto de darle contenido a esta afirmación en el marco de las nuevas dimensiones de análisis del campo de la didáctica que retomaremos en el capítulo 4.

b) El método

En el capítulo XVII de la *Didactica Magna* de Comenio, dedicado a demostrar con cuánta facilidad deberían desarrollarse los procesos de enseñar y aprender, se prescriben sencillos criterios que los maestros deben tener en cuenta a fin de instruir a la juventud: se debe comenzar temprano, proceder de lo general a lo particular, partir de lo más fácil para llegar a lo más difícil, apelando siempre a un único método. En el capítulo XVIII Comenio ofrece algunos consejos a quienes enseñan para la obtención de aprendizajes sólidos, expresando en el fundamento VII:

Dispónganse los estudios de tal manera que los posteriores

tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren en los que van después.

Al referirse al método de enseñanza de las ciencias en particular, en el capítulo XX expresa que

[...] debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible [...] Puede también, si en alguna ocasión falla el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos [...] Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.

En el capítulo XXI, en el que expresa el método de las artes escribe:

Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo [...] La enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis.

Releyendo y reflexionando sobre los principios enunciados en la *Didáctica Magna*, algunos de los cuales hemos querido reseñar en esta oportunidad, surge el interrogante acerca de cuántos ensayos e investigaciones didácticas –nuevas y viejas– pueden reconocer en sus supuestos originales o primeras hipótesis las mismas preocupaciones que los preceptos de Comenio. En sus palabras podemos advertir una percepción profunda de los problemas del enseñar y el aprender, que incluye los debates acerca de la inmadurez o madurez en la enseñanza, los criterios que le dan sentido al orden, la importancia de atender a todos los sentidos del aprendiz, las múltiples puertas de entrada que pueden favorecer la comprensión de los temas nuevos, sus diferentes formas de representación, los vínculos entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento y el estudio de los procesos derivados de la lógica en el pensar. Comenio se refiere claramente al método, pero su propuesta va más allá de postular enunciados sobre el mejor modo de enseñar: el pensamiento comeniano llevaba implícita en el método una referencia moral.

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el

inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental. Para Díaz Barriga (1984), el enfoque instrumental de los problemas metodológicos se define como

[...] aquella manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor.

Sin embargo, tanto en el pensamiento comeniano como en el más puro instrumentalismo, subyace la preocupación por encontrar una respuesta orientadora para el acto de enseñar.

La orientación está vigente en el pensamiento comeniano, y se repite, en cada una de las búsquedas actuales, la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y, por tanto, como elemento unificador de lo metodológico. El orden por el que cada cosa ocupa su lugar en la naturaleza es uno de los principios didácticos de Comenio. Es la síntesis de su metodología. En la búsqueda de ese orden, Comenio afirmaba: "Sólo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña". La búsqueda de este orden ha creado tanta ansiedad que desde las diferentes concepciones se desea encontrarlo; el sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación con los alumnos, el docente, los problemas que se derivan de la especificidad de lo que se va a enseñar (la estructura de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir (págs. 83 y 94).

El análisis del enfoque instrumentalista obliga a considerar previamente la distinción entre método y técnicas. Si el método se refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines,

las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales. Esta distinción es necesaria, pues la primera observación que deseamos realizar respecto del pensamiento instrumental es que éste separó el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método y, por lo tanto, lo vació de todas las significaciones, tanto en relación con el contenido como con los fines que estaban explicitados en los primeros estudios acerca del método. Esto no significa que medios, materiales o modos sólo puedan ser analizados como instrumentos, sino que así fueron tratados en el pensamiento instrumentalista, porque se los enajenó del análisis de la enseñanza.

A lo largo del tiempo, diferentes funciones fueron asignadas a las técnicas o los medios. El estudio de la evolución de estas funciones nos lleva a reconocer una primera idea que permaneció básicamente inalterada a lo largo de los años: trabajar con los medios contribuye a despertar la atención y a mantener el interés del alumno. Esta concepción, si bien fue cambiando en relación con el medio considerado más idóneo para ejercer la función motivadora, ha permanecido sin modificaciones respecto de sus principios teóricos. De esta manera, las modestas láminas que recreaban las clases, los audios, los vídeos y, finalmente, los programas de computación, que fueron empleados según las posibilidades de las instituciones educativas en relación con sus infraestructuras, con los intereses de los docentes o las ofertas de capacitación a las que accedieron o acceden, siempre se rodearon de un halo que garantizaba un enfoque moderno para el tratamiento del contenido. Enfoque que, además, daba cuenta de la actualización o la capacitación de los docentes en los modelos de supervisión. La idea que ha prevalecido hasta la actualidad es que un enfoque actualizado sólo es tal si se incluye el uso de medios, y que esto, además, garantiza la atención y el interés de los alumnos. Estas ideas constituyen propuestas clásicas respecto del papel de la motivación asociada a los medios.

La referencia al valor de la motivación para generar, motorizar o facilitar el aprendizaje aparece ya entre las preocupaciones de la agenda clásica de la didáctica. Hilda Taba, en su obra *Elabo-*

ración del currículum, cita a un especialista de las teorías acerca del aprendizaje, Ernest Hilgard, quien a partir de rastrear catorce puntos de coincidencia entre las diferentes teorías de aprendizaje, advierte que cuatro de ellos se refieren a la importancia de la motivación en el aprendizaje. La idea que subyace es que la facilitación del aprendizaje que provoca la motivación permite al estudiante obtener éxito e incrementa, en consecuencia, su motivación. Los estudiosos del tema diferencian motivaciones e incentivos, atribuyendo a estos últimos externalidad en relación con el aprendizaje. Para Albert Bandura —un estudioso de la conducta humana preocupado por indagar acerca de los efectos de las acciones humanas—, en la vida diaria los actos generan efectos mixtos, abundan las irrelevancias y las relaciones entre acciones y resultados implican un entramado en el que es difícil distinguir con certeza atribuciones causales.

Estas preocupaciones son comunes a la mayoría de las teorías interpretativas del aprendizaje, las cuales sostienen que el resultado de las acciones es determinante porque están influidas por los efectos que producen: expectativas sobre los efectos más probables, falsas creencias o creencias erróneas que generan conductas moldeando la realidad, en algunos casos, en la misma dirección de las falsas creencias. La pregunta que nos hacemos es cómo se originan estas creencias que, en tantos casos, son comunes a una gran cantidad de personas. Quizá para ello tengamos que recordar el problema señalado por Comenio al iniciar este capítulo y reeditado también por Jerome Bruner, psicólogo cognitivo, quien señala como crucial y explicativo de muchos fracasos escolares el aburrimiento, las prácticas rutinarias, el escaso valor de las resoluciones de los problemas, más allá del éxito escolar. Los reiterados cuestionamientos de los alumnos cuando plantean “¿Para qué estudiamos esto?” encierran a menudo mucho más que una pregunta para recuperar el sentido de la enseñanza en términos de transferencia y aplicación; esto es, en términos de la valorización del contenido dentro de la disciplina y entre ellas. Revelan, sobre todo, una velada crítica a las prácticas de enseñanza que carecen de significación y, por lo tanto, de atractivo para los alumnos.

Desde esta perspectiva, la utilización de un medio corta,

entonces, dado su carácter de novedoso, la rutina de la clase, y da cuenta de un docente preocupado por generar propuestas atractivas. Creemos que es probable que una primera introducción a la práctica de la enseñanza que incorpore el análisis de un vídeo, el trabajo con un programa de informática o la utilización de algún mensaje de los medios de comunicación masiva resulte interesante para los alumnos y las alumnas. Sin embargo, los estudios en el campo dan cuenta de que la reiteración de las propuestas genera la pérdida del interés basado solamente en la novedad, repitiéndose, entonces, la pregunta "¿Para qué estudiamos esto?". No se trata de espaciar las propuestas para que continúen siendo novedosas sino de recuperar el sentido pedagógico de cada una de ellas. Leandro Gleizer, comunicador social, en una reciente investigación (1995) agrega un elemento de interés en este análisis al señalar que los jóvenes adolescentes muchas veces plantean que una película atractiva en los cines carece de atractivo vista en el aula.

En síntesis, una primera aproximación al análisis de las prácticas nos permite reconocer que, desde el pensamiento práctico de los docentes, el valor del interés y la motivación de los alumnos para generar los procesos de la comprensión es un problema por todos ellos advertido. Frente a este problema algunas respuestas prácticas incorporaron la utilización de los medios, en propuestas que en realidad tuvieron que ver con ciertos mitos que se construyeron a su alrededor. Estos medios, impregnados de novedad y signados por la modernidad, en el mejor de los casos podían resolver momentáneamente el interés por el aprender, pero básicamente daban cuenta de la complejidad de los problemas del conocimiento y del claro reconocimiento de los docentes acerca de estos problemas y sus búsquedas para encontrar soluciones. Los docentes reconocieron como crucial en sus prácticas suscitar interés y se propusieron librar una batalla contra el aburrimiento, categoría de análisis poco reconocida en el campo de la didáctica. La tecnología creada para el aula y la utilización de diferentes medios en ella —creados para otra circunstancia pero reconstruidos en tanto se utilizaban en el aula—, fueron vistos más como un lugar de apuesta a la modernidad

que como parte de un análisis que rescataba trabajar con todos los sentidos, desconstruir imágenes, crear otras nuevas, acercarse de múltiples maneras al conocimiento, etcétera.

Otra de las creencias de los docentes respecto de la utilización de los medios consiste en concebir la tecnología asociada a la resolución de los problemas de comprensión. Aquello que se entendía mal o se entendía simplificada o pobremente podía ser enseñado ya no por el docente sino por un medio que resolviera estos problemas. Considerado desde esta perspectiva, este análisis parecería incluir el anterior –aquel según el cual la tecnología resolvía la falta de interés– en tanto se considera que el aburrimiento es la primera amenaza frente a los problemas de comprensión. Los docentes que, partiendo de esta propuesta, asignaron a los medios la función de solucionar dichos problemas, procedieron a identificar temas de distintos campos disciplinares y de los diferentes niveles de la enseñanza cuyo tratamiento sea susceptible de ser abordado a través de uno u otro medio. Esto dio lugar, en muchos casos, a una búsqueda de materiales en relación con diferentes contenidos, materiales que, seguramente, fueron pensados para otra institución o modalidad, o para ser utilizados en una suerte de situación indiferenciada. La concepción que subyace es que los diferentes temas de la enseñanza pueden ser enseñados desde propuestas invariables a los contextos educativos o a los diferentes grupos de alumnos. Se crea tecnología para la enseñanza y se planean o diseñan experiencias de enseñanza donde los docentes asumen el papel de “facilitadores”. Esto implicó una suerte de intermediación en la que el papel fundamental en relación con la enseñanza lo desempeñaban los materiales creados para tal fin, en tanto que a los docentes sólo les correspondía ponerlos a disposición de los alumnos.

Desde las dos concepciones que planteamos –el medio para despertar, incrementar o sostener el interés por la utilización de tecnología en el aula, y el medio para resolver problemas de aprendizaje– se asigna a la tecnología un papel positivo, en algunos casos casi mítico, coincidente con un aura de modernidad. Sin embargo, éstas no son las únicas concepciones desarrolladas por los docentes respecto del papel que cumplen los medios en

la enseñanza. Desde una posición opuesta, muchos docentes sostienen que deben ser contemplados los efectos nocivos de la utilización de algunas tecnologías, en tanto su uso puede anular algunas capacidades que a la escuela le interesa sostener. Resultado de esta convicción fue la prohibición, por parte de muchos docentes, de la utilización de la máquina de calcular en el aula, dado que su uso eliminaría la capacidad mental de los niños para resolver cálculos aritméticos. Desde la misma concepción, pero desde una perspectiva más amplia, sugirieron a los padres que restringieran a los niños la cantidad de horas que permanecen frente al televisor, pues la exposición a ese medio incitaba a la violencia.

Concepciones positivas y negativas, alternadamente, se sucedieron para interpretar el papel que se le atribuyó a la tecnología. Nacidas alrededor de la década del '70 en el contexto del desarrollo de este campo, muchas de ellas permanecieron casi inalteradas en sus principios teóricos. Y así como grandes controversias se generaron en torno a la televisión educativa, hoy se plantean en relación con la informática aplicada a la educación, en tanto son el reflejo del criterio técnico-instrumental con el que se entendió la modernización del sistema educativo.

En el contexto de estas discusiones quisiéramos realizar algunas consideraciones críticas que permitan repensar el problema del método. La primera observación es que las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento, razón por la que entendemos que se deberían plantear como una necesaria dimensión de análisis.

La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construc-

ción metodológica que, al decir de Edelstein y Coria (1995), incluye los aportes de la tecnología educativa. Ambas señalan:

El reconocimiento de las peculiaridades de cada campo de conocimiento y de las disciplinas en su interior conlleva la necesidad de asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que se define como construcción metodológica. La expresión "construcción metodológica" implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración con las prácticas, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares (págs. 68-69).

En varias oportunidades, y con el objeto de resignificar el debate sobre el método, hemos afirmado que la complejidad del contexto determina, entonces, que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, cree y elabore una propuesta de acción en cuyo transcurso pueda observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos, según el caso. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente. Las actuaciones de los docentes se hallan condicionadas por su pensamiento, que no es el simple reflejo de la realidad independiente de él, sino su construcción a lo largo de la historia.

Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento. Nos interesa al respecto señalar que el concepto de actividad ha sido desarrollado en su esencia en diferentes enfoques de la didáctica y con distintas denominaciones, tales como práctica, tarea o actividad.

Esta diversidad expresa orígenes e interpretaciones diferentes, y refleja la adscripción a marcos teóricos diversos. Ante lo diverso y polisémico de estos términos, hemos optado por el uso de la palabra "actividad", quizás en un intento de recuperar, resignificado, un término que tuvo origen en los clásicos didactas, frecuentemente olvidados, y que fue desvirtuado por numerosas propuestas tecnicistas.

En relación con la actividad, nuestra preocupación se sitúa en dos planos diferentes. Por un lado, en el análisis del diseño de la actividad, por parte del docente, como la expresión de su modo de pensamiento acerca de la disciplina. Por el otro, en el estudio de la actividad como la situación posibilitadora de los procesos constructivos, por parte del alumno. En el caso del docente, planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida en que el docente haga suya esta propuesta, que rechaza la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante.

Desde la perspectiva docente, otras dos cuestiones se entrelazan con estos planteos. En primer lugar, el análisis del poder en el momento de la ejecución de la actividad, poder que se visualiza en la definición de los tiempos, la delimitación de la actividad y su evaluación. Por otra parte, la profecía de autorrealización marca también un eje claro de resignificación a la hora de analizar las propuestas en términos de desafíos, posibilidades o irrealidades. En cuanto al segundo nivel de análisis – el trabajo del alumno –, un punto central de nuestra preocupación reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como, por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tienen por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información.

Estos cuestionamientos están vinculados a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino

que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento.

Una actividad de significativa relevancia es el análisis o la lectura de las actividades propuestas, desde la perspectiva de los procesos reflexivos implicados. La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominada "metacognición", consiste en otra actividad más, favorecedora de dicha construcción (Edelstein y Litwin, 1993).

Método, construcción metodológica, estrategias, actividades referidos a las respuestas que se brindan frente a la complejidad de la enseñanza, ya estaban implícitos en el pensamiento de los primeros didactas y han sido reconstruidos hoy desde la crítica al pensamiento instrumentalista.

Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina "construcción metodológica", estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza y algunos la solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década del '70 quedaron subsumidas en la categoría "tecnología educativa" desprendida del contenido. Recuperar el estudio de este constructo, en el ámbito de las prácticas universitarias, nos condujo a la construcción de las configuraciones didácticas.

Contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas. El estudio que hemos realizado a lo largo de este capítulo intenta la reconceptualización de estas dimensiones para distinguir sus presupuestos en las nuevas aproximaciones al campo de la didáctica en las prácticas universitarias.

Capítulo 3

LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

En el año 1991 iniciamos nuestro trabajo de investigación con el objeto de dar reconocimiento a un campo que parecía poco legitimado en la comunidad universitaria. Como lo señala Díaz Barriga (1991), el estudio de la didáctica

suele aparecer vinculado a lo infantil, lo que no significa una expresión teórica sobre el niño, sino por el contrario, una suerte de conocimiento inicial y de poco rigor relacionado con la reconocida tendencia femenina de la profesión de enseñanza. Desde esta perspectiva, sería imposible pensar que en la educación superior se presentan problemas didácticos, porque en este nivel implícitamente sólo podrían existir problemas de índole científica y la didáctica pareciera no ser un saber social y científicamente legitimado (págs. 16-17).

Desde el comienzo nos preocuparon dos problemas estrechamente relacionados: por una parte, el reconocimiento de cuestiones didácticas en este nivel y, por otra, una búsqueda de reconceptualización de las cuestiones didácticas, ya que éramos totalmente conscientes de que la agenda clásica no favorecía la interpretación de las prácticas universitarias en el campo de las ciencias sociales.

La primera fase de nuestro trabajo consistió en un estudio sistemático de las últimas investigaciones en la enseñanza y de las producciones científicas sobre el tema. Para tal fin, organiza-

12-13 Junio (8:00 - 12:00)

Capítulo 5

LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA DESDE EL ANÁLISIS DE LAS CONFIGURACIONES EN LA CLASE UNIVERSITARIA

Nuestra preocupación por la construcción de una nueva agenda para la didáctica nos ha orientado en la búsqueda de algunas dimensiones que den cuenta de manera distintiva de las características de la buena enseñanza y, a partir de una propuesta que buscó centralizarse en el análisis de las observaciones de clases de los docentes de la universidad, hemos podido reconocer lo que llamamos "configuraciones didácticas". Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no

didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

La configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales.

La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implementa la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido.

El análisis de cada configuración, entonces, permite reconocer la importancia de algunas dimensiones de análisis que dan cuenta de buenas configuraciones para la enseñanza, al tiempo que ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas en cada campo disciplinar.

En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones. Esto implica que podemos o no reconocer, en el particular entramado, tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los docentes o los alumnos y la utilización de prácticas metacognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar de que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones, etcétera. Estas y otras dimensiones de análisis han podido ser transparentadas y, al reconocerse en un entramado que no es pertinente desmembrar, dieron cuenta de la configuración didáctica.

Así como a lo largo del desarrollo de nuestra investigación hemos podido identificar distintas configuraciones en las prácticas de los docentes, al avanzar en el análisis también hemos podido reconocer configuraciones deficientes, que quedarían definidas por la existencia de un patrón de mala comprensión.

En esos casos, la recurrencia a algunas formas de tratamiento del contenido en las que se suspende la construcción social del significado, con justificaciones contradictorias con la estructura sintáctica disciplinar —esto es, justificaciones superficiales y no de nivel epistemológico, aludiendo a la complejidad del tema— redundan en un patrón de mal entendimiento que atenta contra la comprensión genuina. Un ejemplo de ello se observa cuando ante una pregunta no prevista de un alumno se alude, simplemente, a la complejidad de la respuesta y no se la brinda. Otro ejemplo de este tipo de recurrencia es el que se produce cuando un profesor insiste en el uso de una clasificación que ha quedado desactualizada, sólo por el hecho de existir muchos trabajos estadísticos basados en ella. Estas justificaciones que optan por simplificar el abordaje de los contenidos aduciendo su complejidad generan problemas en la comprensión. Existiría en estos casos, desde la propuesta didáctica, un intento de reducir la complejidad del objeto de estudio, simplificándolo. En otros se observa la imposibilidad de reconstruir el discurso frente a señalamientos o conclusiones erróneas de los alumnos. En todos los casos estaríamos frente a una incorrecta configuración didáctica.

Nuestras observaciones también nos han permitido reconocer que algunos constructos, cuando persisten a lo largo de toda la clase, la tiñen por completo y generan una buena configuración didáctica. Cualquiera que sea la dimensión explicativa que se destaque al observar una clase, se convierte en “persistente” en la medida en que aparece reiteradamente en las diferentes unidades con sentido didáctico, como es el caso de la referencia explícita a las fuentes, en las clases de historia, y el enfoque realizado desde los procedimientos propios del científico, en el campo de otras disciplinas. Así, por ejemplo, un docente preocupado por brindar explicaciones que dieran cuenta de la complejidad del tema abordado, construyó toda su clase en una suerte de análisis de contradicciones, ejemplos y contraejemplos. Esta clase, que desde lo metódico podría entenderse como el desarrollo de situaciones contradictorias, sostuvo un fuerte dinamismo en la narrativa y favoreció la comprensión del tema tratado.

Por último, consideramos que es necesario señalar nueva-

mente que, si bien reconocemos que, en algunos casos, la omisión de algunas dimensiones de análisis dan cuenta de una mala configuración, en otros dicha ausencia no implica necesariamente que la configuración sea mala. Lo mismo sucede con las recurrencias que, en algunas oportunidades, tiñen la clase y favorecen claros desarrollos temáticos.

Respecto de la enseñanza comprensiva, David Perkins (1995) le atribuye a la pedagogía de la comprensión una serie de características que podrían ser sugerentes para las prácticas universitarias. Señala que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, porque estos procesos incorporan el nivel de comprensión epistemológico, esto es, el modo como se formulan las explicaciones y justificaciones en el marco de las disciplinas. También tenderá a la resolución de problemas, considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas, atendiendo a las rupturas necesarias; favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes, y ricos en ramificaciones y derivaciones.

La preocupación central por la comprensividad reconoce, desde la perspectiva de Perkins, que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, esto es que el conocimiento puede generarse de manera superficial, sin una comprensión auténtica; se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Por este motivo, las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones de mal entendimiento, esto es malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinar. Un patrón de mal entendimiento, en una clase de historia, se suscita cuando un estudiante, al explicar un hecho histórico, lo reduce a su ubicación cronológica, y el docente lo aprueba y sostiene que, aun cuando no explica el hecho, por lo menos lo ubica. Lo que supone, en ese caso, es que en la base de la comprensión histórica se encuentra el conocimiento de la cronología. Otro ejemplo de un patrón de mal entendimiento en la enseñanza de la didáctica consiste en considerar que es condición de una buena práctica de la enseñanza organizar o planear la clase recurriendo a las

dimensiones de análisis de la agenda clásica del campo. Es decir que si el docente definió anticipadamente los objetivos de la clase, seleccionó los contenidos, planeó actividades y determinó la propuesta evaluativa en relación con los objetivos predeterminados es probable que la clase sea una buena clase. Contrariamente, encontramos que en cada una de las buenas clases que identificamos como expresión de altos niveles de experticia, ninguno de los docentes recurrió a la agenda clásica como base para organizarla.

Durante varias décadas, la didáctica de todos los niveles de la enseñanza recurría a anticipar la consideración de estas dimensiones como la única manera de dar cuenta de la preocupación por la enseñanza. Evidentemente estas remisiones contradicen nuestros estudios que muestran cómo los objetivos de cada clase se redefinen constantemente durante su transcurso. En la mayoría de los casos los profesores redefinen las actividades o los ejemplos atendiendo a los interrogantes que plantea el grupo de alumnos o a las analogías y el relato de casos, que surgen más por la interacción con los alumnos y sus particulares interrogantes que por la anticipación. Atender a lo espontáneo implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión. Al decir de los docentes, se buscó, para cada contenido, la mejor manera de enseñanza. Si, como señala Perkins, el conocimiento frágil se vincula al pensamiento pobre y a una práctica dirigida hacia una búsqueda trivial, una buena práctica será aquella que permita desarticular ese triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas.

Este análisis quedaría, sin embargo, incompleto si no reconociéramos, además, la importancia del estudio de los procesos cognitivos por parte de los alumnos, los procesos metacognitivos, esto es la reflexión acerca de cómo aprendemos, y la interdependencia de ambos. Al estudiar los procesos cognitivos del estudiante vuelve a aparecer la preocupación por el pensamiento superficial (Perkins, 1995), pues si bien es cierto que la generalización o la extrapolación deberían ser estrategias de uso corriente que favorezcan la enseñanza, también lo es que se debe "dar tiempo" al alumno para pensar, como así también para que el

docente reconozca, en las mismas propuestas de enseñanza, situaciones que implicaron o que fueron resultantes de procesos de generalización o extrapolación.

Tomemos el ejemplo de un docente que, en una oportunidad, sostuvo que "el alumno no entiende las consignas". Se le había solicitado al alumno que analizara una situación. En este caso, dicha situación ya había sido analizada por el docente, y si bien el alumno no repetía el análisis ya hecho, tampoco la solicitud implicaba análisis, sino el recuerdo del análisis hecho por otro. La referencia al proceso de análisis, en este caso, estaba mal interpretada tanto por el docente como por los alumnos. Una explicación acerca del análisis por parte del docente tampoco hubiera resuelto su falta por parte de los alumnos, ya que no se trataba de generar un proceso autónomo de análisis. En todos los casos, deberían contemplarse los tiempos que llevan estos procesos, que en la mayoría de las veces son difíciles de prever.

Darle tiempo al pensamiento y preocuparse por generar un pensamiento rico no son problemas de las ciencias sociales y humanas solamente o de algún nivel del sistema educativo, sino que son cuestiones que es posible extender tanto a las diferentes áreas como a todos los niveles. Las enseñanzas más elementales, los estudios básicos y los más complejos requieren ser aprendidos desde una perspectiva superior. Esto alude a que su solidez en tanto conocimiento implica que puedan ser explicativos de otros temas o campos, se pueda argumentar sobre ellos o permitan resolver problemas genuinos en un marco disciplinar.

La preocupación por enseñar recupera el lugar jerarquizado del contenido académico en las aulas de la universidad, que pareciera haberse desdibujado a partir de algunas corrientes que se han ocupado de las estrategias y las metodologías como si fuera posible separarlas de su relación con los contenidos. La búsqueda trivial es una metáfora, utilizada por Perkins, para referirse a una enseñanza entendida como conocimiento de hechos y rutinas que se refieren a concepciones ingenuas tanto de los alumnos como de muchos docentes respecto de las creencias acerca de que el caudal de información almacenado es sinónimo de conocimiento. El supuesto de que aprender está más asociado a la capacidad que a la buena enseñanza, tampoco

favorece la persistencia en actividades que inviten a procesos del pensar.

Las representaciones epistemológicas, que modelan las formas de conocer de un dominio dado, ejemplificando cómo es construido el conocimiento y cómo se encara la indagación, pueden favorecer propuestas de enseñanza tendientes a una comprensión más genuina. Esto ocurre así porque mientras el contenido específico es siempre utilizado en el armado de las representaciones epistemológicas, sus implicaciones se extienden más allá de las particularidades del contenido y abordan cuestiones pertinentes a la disciplina completa. Se intenta construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante. Los docentes previamente tuvieron que profundizar, comprender y ponderar las ideas clave, los hechos, los conceptos y las interpretaciones de su disciplina.

Otra dimensión de análisis de considerable interés por sus derivaciones didácticas ha sido la referencia al oficio. Esta referencia aparece de forma explícita o implícita, pero en todos los casos nos permite comprender que un experto, en el acto mismo de enseñar un determinado contenido, puede generar propuestas que se refieran a problemas y prácticas propios de su campo profesional. En el análisis de los registros, logramos identificar referencias al oficio, por ejemplo, cuando en una de las observaciones pudimos derivar una estructura formal de la clase a partir del análisis de diferentes películas desde la mirada de la crítica cinematográfica y artística. El docente desarrolla —en esta disciplina— para cada película, un análisis con características particulares definidas por la misma obra, según una secuencia que funcionaría como modelo para analizar producciones del mismo género. En otro caso, un docente de historia analiza distintas revoluciones como ejemplos pero, en realidad, lo que busca transparentar es un esquema de análisis general de los movimientos revolucionarios.

Podríamos sostener que la importancia de analizar las referencias al oficio se fundamenta en su potencialidad para cortar transversalmente los niveles de conocimiento propios de la enseñanza de las disciplinas, las áreas, las especialidades o los problemas, tal como se conforman en los currículos que ordenan

y clasifican la enseñanza en la universidad: el estructural conceptual, el de resolución de problemas, el epistémico y el de indagación.¹ Estos cuatro niveles nos permiten ubicar los temas y/o problemas en relación con un campo disciplinar; dotar de significado al tema al relacionarlo con un problema genuino de la disciplina; reconocer la relevancia del tema en relación con la disciplina, cómo se indagó y se lo formuló en tanto se lo reconoció como problema de un campo, y cuál es su potencialidad para generar nuevas fuentes de interrogación.

No creemos que las referencias al oficio sean las únicas que permitan estos cortes, pero sí su potencia para estas relaciones. Tampoco consideramos que es posible o recomendable referirse a los cuatro niveles en todos los casos como una suerte de abordaje metodológico.

Al analizar las prácticas de la enseñanza, otro de los problemas que distinguimos con frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, en que las preguntas que formula el profesor no son tales (en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas), y en que los problemas por resolver que plantea pueden considerarse como problemas de juguete. Esta última analogía se refiere al perfil de los problemas, que si bien en apariencia guardan relación de semejanza con problemas reales, no presentan ni la complejidad ni el juego de variables o determinaciones que pertenecen al mundo de la vida real.

Por otra parte, las propuestas del sistema tradicional desvalorizan el error o lo castigan, pero en ningún caso lo consideran, buscan o proponen como paso previo para la construcción del conocimiento, con lo que se impide la búsqueda de procesos de desconstrucción y el señalamiento del error. Al respecto, Alicia W. de Camilloni (1994) sostiene:

[...] las clases de errores posibles son muy diversas. Nosotros podemos encontrar alumnos que categorizan mal, que construyen o utilizan sistemas de categorías que están mal contruidos, que no

1. Esta categorización de los niveles de conocimiento se encuentra desarrollada en Tishman, S.; Perkins, D., y Jay, E., 1995.

son excluyentes entre sí, que son ambiguas, que no son pertinentes. También nos podemos encontrar con alumnos que están trabajando con teorías mal construidas. Nosotros trabajamos con teorías implícitas, sobre la base de las teorías implícitas de los estudiantes, de las ideas previas, de las ideas alternativas, pero a veces estas teorías están mal construidas y son efectivamente el espejo desde el cual el alumno analiza todo el material que le entregamos. Otras veces, aunque el estudiante maneja teorías correctas, incluye la información dentro de una teoría que no es la pertinente. Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil; no retener la información negativa relevante es otra dificultad que conduce a error. En otros casos, el error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías, o de sobresimplificar la información. Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas y dependen de muchas circunstancias.

Consideramos que un modo adecuado de entender estos y también otros problemas del discurso pedagógico sería inscribirlos en el marco de una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el aula. El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento. Compartir y negociar significados entre los profesores y los alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando los profesores suspenden sus conocimientos en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea.

Frente a la no negociación se abrieron en nuestra investigación varias hipótesis, puesto que si bien puede favorecer una mejor comprensión, según los contextos en los que se expresen, pueden obstaculizar las futuras construcciones por parte del alumno. Las formas, los estilos, las calidades de negociación difícilmente puedan estudiarse desde la perspectiva de un sistema de categorías, porque al entramarse en los distintos marcos

de referencia (personales y materiales) e imbricarse en los contextos de interacción en el aula, cada proceso de negociación da cuenta de una situación particular. Sin embargo, el análisis y el estudio de este constructo configura el marco para entender las prácticas en el aula, marco que fue obviado en muchos estudios didácticos y que ha sido recuperado desde un análisis lingüístico.

Las posibilidades de generar procesos más asimétricos, esto es de mayor suspensión del conocimiento construido socialmente, están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento de la disciplina y del oficio por parte del docente. Es interesante este proceso porque, al respecto, en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuanto más sabe de un tema, menos posibilidades de negociar se le plantearán y, cuanto menos sabe, es probable que negociará más. En realidad, desde nuestra perspectiva, las posibilidades son inversas. Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación el docente tendrá que reconocer varias situaciones: por qué el alumno plantea lo que plantea, cuál es el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, etcétera. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico.

En este marco comunicacional le encontramos sentido a la pregunta del docente, en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, permite reconstruir conceptos o genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto con el objeto de desconstruirlas. Lamentablemente, los escasos niveles de intervención de los alumnos en las clases universitarias observadas dificultan el análisis de esta dimensión. Por otra parte, reconocemos que los docentes no visualizan las preguntas como estrategias que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes.

Coincidimos con Courtney Cazden (1991, pág. 112) en la dificultad de formular una categorización de las preguntas del docente en la configuración didáctica por la variedad de los contextos en los cuales surgen. Expresa:

Es sorprendentemente difícil categorizar las preguntas de un maestro según su valor cognoscitivo. Toda categorización depende de una distinción previa entre cuestiones que requieren una evocación factual o una comprensión literal, y cuestiones que requieren un trabajo inferencial cognoscitivo más complejo para ir más allá de la información fácilmente asequible en la memoria o en el texto.

Desde estas perspectivas de análisis, si bien no categorizamos las preguntas, hemos encontrado en las clases observadas ciertos estilos que se repiten en los diferentes campos de la enseñanza de las ciencias sociales:

- a) Preguntas que se proponen evaluar los conocimientos aprendidos por los alumnos.
- b) Preguntas cuyas respuestas dan pie a continuar la explicación del docente y lógica a su discurso.
- c) Preguntas que el docente formula y se contesta a sí mismo.
- d) Preguntas para indagar las creencias previas de los alumnos sobre el tema de la clase.
- e) Preguntas que utiliza el docente para ayudar los procesos de comprensión del alumno. Se trata de pistas para conseguir profundizaciones que los alumnos por sí solos no serían capaces de hacer.
- f) Preguntas que contribuyen a la construcción de significados compartidos con los alumnos.

En una clase, al referirse a las intervenciones de los alumnos, un docente sostiene que se pueden reconocer tres tipos diferentes: las que formula el alumno para solicitar una explicación, las que tienen por objeto cuestionar o desvalorizar la intervención del docente y las que cuestionan o desvalorizan la opinión de otro alumno. Según su experiencia, añade, una buena intervención de un alumno tiene un poco de las tres.

Al analizar las preguntas de los alumnos, en las clases observadas, nos encontramos con algunas notas de interés. La mayoría de las intervenciones que llevan a cabo los alumnos son para demandar más información. En algunos casos las preguntas interfieren en el discurso del profesor que, al no negociar la estructura de la clase, cierra el espacio de participación. Los

alumnos también plantean relaciones analógicas o comparativas y formulan preguntas para que el docente establezca el valor o el acierto de estas relaciones. Sin embargo, en ningún caso solicitan al docente que establezca las relaciones. Parece que las buenas preguntas, las que apelan a relaciones o argumentaciones, aparecen cuando el docente deja de pautar la estructura de participación; la pregunta rompe, en estos casos, la estructura de la clase elaborada por el docente. En muchos casos, los otros alumnos escuchan con atención esas respuestas y aumenta el nivel de participación.

En el trabajo desarrollado en esta investigación se pueden diferenciar dos etapas. En la primera, al observar las clases de los profesores de los diferentes campos disciplinares, nos propusimos reconocer unidades para el análisis que dieran cuenta de un tratamiento particular del contenido y de un determinado estilo de negociación, para mencionar sólo aquellas dimensiones que más frecuentemente nos aportaron en las observaciones de los segmentos de la clase. Una vez reconocidas las unidades con sentido didáctico hemos efectuado, primeramente, una interpretación de ellas desde el punto de vista de la formulación de hipótesis para luego someterlas a un proceso de reconstrucción crítica.

En la segunda etapa de trabajo, hemos incorporado el análisis de la configuración didáctica junto con el docente, como primera forma de validación. En todos los casos los docentes reconocieron la configuración y dieron ejemplos de otras situaciones análogas o pidieron ejemplos de otras configuraciones, valorando estos análisis. Cada una de las configuraciones que pasaremos a analizar fue sometida a esta propuesta de validación que permitió la interpretación conjunta –investigador y docente– y la reconstrucción de la práctica, la comparación con otras del mismo docente, la diferenciación entre configuración y estilo al reconocer sus diferencias con otras prácticas y, en algunos casos, la elaboración de hipótesis para el mejoramiento de las prácticas.

A continuación presentaremos, a partir de la elaboración de una serie de categorías para el análisis, ocho configuraciones didácticas en la clase universitaria, fruto de nuestras observaciones, análisis e interpretación de las prácticas de la enseñanza.

Reconocemos, no obstante, que es posible identificar otras y que a menudo tiene lugar el entrecruzamiento de muchas de ellas. La razón de esta selección, que no constituye una clasificación ni agota las configuraciones construidas, es que en todas hemos podido reconocer una serie de dimensiones de análisis de nuestras preocupaciones acerca de la enseñanza que se imbrican en lo que hemos denominado "la nueva agenda de la didáctica".

Por otra parte, nuestra selección reconoce también algunas buenas configuraciones que ubicamos en el borde de la agenda de la didáctica porque no se organizan alrededor de las dimensiones de análisis de la didáctica que hemos descrito. En algunos casos existe el riesgo de que generen falsas concepciones en torno a la comprensión de un campo o, en determinadas condiciones, obstruyen la construcción del conocimiento. En otros dan cuenta de un alto grado de experticia respecto del tratamiento de determinados temas.

El cuadro de la página siguiente presenta el conjunto de las configuraciones construidas.

I. LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

a) Secuencia progresiva no lineal

La secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. La progresión puede considerarse como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa. La definimos como un desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase. Bernárdez (1982) describe progresiones distintas que dan lugar a categorías diferentes y que nos han servido de orientación, en algunos casos, para la identificación de las configuraciones. Aun cuando al desarrollo temático le atribuye formas de progresión diferentes —por contacto y a distancia—, éstas siempre están inscritas en tipos fundamentalmente distintos. Por contacto implica el desarrollo de hechos o temas encadenados y, a distancia, cuando se van introduciendo nuevos temas, pero en determinados momentos se recuperan algunos ya citados para establecer relaciones con los nuevos.

Configuraciones didácticas

- Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición.
- Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos.
- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación.
- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención.
- El objeto paradigmático: la obra.
- El objeto paradigmático: el experimento.
- El objeto paradigmático: la situación o caso problema.
- Narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase, en la clase de didáctica.

Configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica

- La secuencia progresiva lineal.
- La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis.
- La clase dramática desde la identificación.
- La clase dramática desde el distanciamiento.

Denomina "tema" de una proposición al sujeto o de quien se habla y, "rema", a aquello que se dice del sujeto. Según las relaciones entre tema y rema, establece formas de progresión.

En el estudio de las progresiones, cuando el rema se transforma en el tema de la siguiente, desde la configuración didáctica la denominamos "secuencia lineal progresiva". Sin embargo, en las configuraciones didácticas hemos reconocido fundamen-

talmente diferentes formas de progresión no lineal, esto es, sin una secuencia progresiva unidireccional en la que el sujeto se enlace con el objeto directo que, a su vez, se transforma en sujeto de la oración siguiente.

1) Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición

Caracterizamos de esta manera a las clases que generan una progresión temática en relación con el tratamiento de un tema que se identifica y transparenta el modo de pensamiento del docente en relación con un tema en controversia y en el que toma partido.

En una clase de Metodología de la Investigación en las Ciencias Sociales, observamos a lo largo de la clase reiterados comentarios, analogías y metáforas que parecen rodear reiteradamente el tema para dar cuenta de la crítica que el docente plantea en relación con el positivismo y su metodología aplicada a la investigación en las ciencias sociales. La abundante ejemplificación y diferenciación en relación con otro, los abordajes y las buenas resoluciones que permiten dichos abordajes dan cuenta de un claro posicionamiento frente al tema. El docente se opone a algo y toda la clase sirve para dar cuenta de los fundamentos de su oposición. En algunos momentos la clase parece reiterativa en una suerte de sobreabundancia que fundamenta la posición que se tiene respecto del tema. En la ya clásica antinomia, cuantitativo-cualitativo, asume una posición cualitativa. Los múltiples señalamientos sirven para incorporar nuevas dimensiones que justifican su elección.

El docente señala en un momento de la clase:

Recuerde la diferencia entre el acercamiento al terreno desde una lógica cuantitativa, que plantee un reconocimiento definido y limitado por las hipótesis que llevo elaboradas a priori y plantea una determinación epistemológica a mi observación, y la lógica cualitativa que plantee unos interrogantes lo suficientemente abiertos como para nuevos interrogantes, nuevas categorías, según las observe.

Al utilizar un esquema comparativo reconoce qué implica verificar y validar en la lógica cuantitativa para diferenciar la verificación y la validación en la lógica cualitativa. Durante el transcurso de la clase aparece, además, profusión de analogías y metáforas que favorecen los procesos de comprensión:

Sugiero que sea "el corazón de la investigación..."; "categorías pegadas a la realidad..."; "hacer hablar a la empiria...".

Hemos reconocido clases con estructuras similares en el campo de la Evaluación de Proyectos Sociales al mostrar el carácter comprometido y político de la evaluación y oponerse a la evaluación como forma neutra o aséptica. Estas clases en las que el docente se opone y da cuenta teóricamente del porqué de su oposición, transparenta su manera de pensar frente al tema en cuestión. Planteos de este tipo crean condiciones para que los estudiantes reconozcan las posibles o hipotéticas relaciones entre las teorías y los hechos (Giroux, 1990, pág. 91).

En todos estos casos estamos frente a docentes que reconocen que toman partido o posición, y que despliegan una información que difícilmente soportará un sistema de clasificación o descriptivo. La clase de oposición da cuenta del pensamiento del docente en relación con teorías, modelos o marcos interpretativos, permite la transparencia en la clase y hace explícitos sus valores y creencias. Ayuda de esta manera a los estudiantes a generar una conciencia crítica. Sin embargo, estos modelos de clase no pueden constituirse como la representación del desocultamiento del currículum y, por lo tanto, no se pueden entender como maneras en las que los docentes lo explicitan. Pretender generar estructuras de oposición para todos los marcos conceptuales transformaría al conocimiento en una suerte de ejercicios de antinomias o contradicciones que desnaturalizarían el sistema de creencias y valores de los profesores. La oposición no es dogmática sino problematizadora; la oposición en la buena enseñanza es crítica y analítica. Da cuenta del carácter político de la educación. Transparenta posiciones fuertes frente a determinados campos o temas. Es controvertida y polémica. Asume los riesgos de comprometerse públicamente en relación con temas en contro-

versia. No desarrollamos clases de oposición: si aquello a lo que nos oponemos es más que nada una suerte de juego o ejercicio para mostrar nuestras posibilidades de generar polémicas. Pre-tender enseñar un campo disciplinar desde la oposición da cuenta de un debate actual en el campo y no de una controversia superada. En las clases observadas desde estas configuraciones los docentes asumen los riesgos que entrañan estas posiciones y son conscientes de que en su campo pueden reconocer muy pocos temas posibles de desarrollar desde estos enfoques.

En el campo de la pedagogía y la didáctica se han escrito numerosas páginas referidas a las relaciones entre la ideología y el currículum, que entrañan relaciones entre la educación y el orden social, así como diferentes interpretaciones respecto a los fenómenos que son ideológicos y la función que cumplen (Apple, 1980; Apple y King, 1986; Bernstein, 1986). Por otra parte, se han realizado estudios en lo que respecta a los criterios de selección curricular en relación con los marcos de referencia, trabajos acerca del currículum nulo (Flinders y otros, 1986) en sus relaciones con el universo curricular, estudios todos claramente vinculados a esta configuración. Sin embargo, sería simplista entender que esta configuración por oposición es el lugar de expresión de la ideología del docente o el lugar donde se incluyen aspectos que fueron recortados del currículum y que recupera. Más que la inclusión de una perspectiva olvidada o que da cuenta de una posición frente al tema elegido, esta configuración es la expresión de las "causas" del docente, la asunción de los riesgos que entraña la enseñanza y una propuesta ética que determina que, frente a algunos contenidos que son centrales en su campo, asume una posición de compromiso y fundamentalmente de "batalla". Pero ésta no es una batalla contra los alumnos sino con los alumnos, que trata de ganar adeptos a su causa. Sostenemos que es riesgosa porque el docente conoce que son batallas provisionales, que fueron ganadas o perdidas en otras oportunidades y que, probablemente, esta clase no sea posible repetirse, desde esta perspectiva y con esta construcción, en tanto depende profundamente del contexto sociohistórico en el que se inscribe y de los desarrollos de las investigaciones en relación con el tema en cuestión. Importa reconocer que estas posiciones

teórico-políticas, que se transparentan en la clase, son complementarias de un análisis teórico epistemológico del campo.

En estas configuraciones, nuestra preocupación reside en reconocer que, frente a la comprensión de estos tratamientos, los alumnos pueden cristalizar estos análisis y entenderlos de manera dogmática cuando, en realidad, son fundamentalmente provisionales, al igual que todos los del campo de las ciencias sociales y humanas.

2) Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos

Identificamos esta configuración en una clase de Psicología que se inicia con el señalamiento del tema que se desarrollará y una frase que enmarca didácticamente la propuesta. El profesor dice: "Programas a la vista" y en el mismo momento él toma su programa y continúa:

La unidad cuatro se ocupa de una cuestión específica: del problema del aprendizaje. Todavía no vamos a hablar del aprendizaje en contexto escolar aunque hagamos algunas referencias.

A partir de señalar el tema de la clase marcando una antinomia –aprendizaje y aprendizaje en contexto escolar– brinda indicaciones sobre la lectura para luego continuar:

...empezamos entonces con el tema de la teoría de aprendizaje, sus relaciones con las explicaciones sobre el desarrollo cognitivo.

Nuevamente marca una antinomia que además escribe en el pizarrón: aprendizaje-desarrollo cognitivo. El docente continúa su exposición explicando las diferencias entre los conceptos hasta enunciar y desarrollar los de empirismo y conductismo, que anota en el pizarrón; aprendizaje intencional y espontáneo, en sentido estricto y amplio; contenido y forma. En el transcurso de la explicación introduce el análisis de interpretaciones diferentes según cuerpos teóricos distintos por los cuales el sujeto regula su conocimiento acerca del medio.

En todo el transcurrir de la clase se van planteando posiciones antinómicas respecto de los conceptos. En algunos casos se trata de planteos contradictorios o de aristas distintas del mismo problema; en otros, responde a escuelas teóricas diferentes y finalmente a conceptos que interesa contraponer para su distinción. En un momento de la clase el docente hace explícita la forma de abordaje del tema: "Acá vamos a trabajar de a pares también".

Al analizar la estructura de la clase es posible reconocer que ésta pudo ser desarrollada sin explicitar las antinomias. En ese caso la clase hubiera quedado en un plano descriptivo y no interpretativo. En cada bloque de la clase, separado por las antinomias, se reconstruían conocimientos previos y eran los pares los que facilitaban la progresión temática. Los mismos temas eran reiterados, pero a la luz de los nuevos pares se estimulaba una comprensión más compleja. Aun cuando estas antinomias fueron incorporadas en la narrativa para enriquecer la enseñanza de los diferentes temas, eran totalmente pertinentes en relación con el tema que se desarrollaba.

Nuestro análisis de la clase nos permitió recomendar al docente la incorporación de nuevos pares, si esto fuera posible, con el objeto de dar mayor movimiento a la clase y validar la configuración en tanto entendimos que el trabajo de pares se había estructurado como propuesta didáctica. En el trabajo reconstructivo con el docente éste señala que han sido también desarrollados en las unidades anteriores dos pares conceptuales, pero desde otros planteos y uno de ellos es característico de las unidades siguientes. Esto lo llevó a argumentar que este tipo de configuración transparentaba su estilo de enseñanza y no había sido determinado por el tema. Sostuvimos nuestras dudas al respecto y observamos la clase siguiente en el mismo grupo. Allí pudimos reconocer una configuración totalmente diferente y, aun cuando se plantearon términos de oposición en el transcurso de la clase, se pudo transparentar otra configuración. Creemos que esta clase, rigurosa en relación con los marcos teóricos que describe, es representativa de un tratamiento temático contundente a partir de una estructura que revela una propuesta que busca un modo de tratamiento dialéctico aplicado a múltiples temas del campo de las ciencias sociales.

3) *Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación*

Hemos reconocido esta configuración en una clase de Análisis de películas y Crítica Cinematográfica, de la carrera de Artes. El tema que desarrolla el profesor es el de la imagen y sostiene que

En la última clase estuvimos hablando de la problemática de la imagen, el soporte del cine... a través de un texto de Santos Zunzunegui, que es un profesor de la Universidad del País Vasco, en España, y a través de una paráfrasis del texto de Abraham Moles, un estudioso de... Otro texto de mucho interés es el de Jacques Aumont...

Ya en la presentación del tema de la clase, que consiste en un desarrollo nuevo del que se ha analizado en la clase anterior, se visualiza la configuración que va a permear toda la clase: el progreso del tratamiento con descentraciones teóricas que van paulatinamente introduciendo nuevas dimensiones de análisis. Esto implica sucesivos abordajes complementarios a propósito de la presentación de nuevos materiales...

Analiza la imagen y señala las diferencias entre la producida por un pintor cubista y una imagen fotográfica, relaciona con el concepto de analogía para pasar a ejemplificarlas y a diferenciarlas de las reproducciones. Prosigue leyendo un párrafo del texto de Aumont donde define la Historia del Arte:

... es la de un conflicto entre la necesidad de ilusión de la duplicación del mundo, supervivencia de la neutralidad mágica, y la necesidad de expresión, entendida como la expresión completa del mundo.

Luego explica:

... el objeto puede ser la simple ilusión de la reproducción, en la duplicación del mundo está implicada la visión utilitaria del objeto.

Finalmente analiza las imágenes en las pinturas rupestres.

Esta secuencia de la clase es una clara propuesta de la configuración. Revé dimensiones de análisis, pero no simplemente las profundiza o agrega nuevos elementos, sino produce descenc-traciones en tanto va generando ópticas de abordaje desde diferentes teorías y ejemplificaciones también de distinto tipo.

Los ejemplos se suscitan también frente a cada una de las dimensiones que se analizan.

En esa película hay una cosa muy rara. Con una narrativa muy habitual. Hay una conversación entre Meryl Streep y su marido, se proponen amor eterno en un plano secuencia muy largo [...] La presencia de un plano secuencia que tiene que tener un tiempo determinado que incomoda al espectador [...] El plano secuencia en el verosímil fílmico es siempre desrealizador.

Cada filme tiene un verosímil, cada objeto tiene un verosímil, cada texto tiene un verosímil. Y en ese verosímil nosotros ingresamos en el momento de apreciar la obra fílmica. [...] Hay obras que incomodan al espectador real y obras que no lo incomodan (desde lo verosímil). Cuando Hiroshima mon amour empieza con cuerpos desnudos que se identifican con el viento, con la arena, menos con el cuerpo, el espectador se incomoda porque no está ingresando, naturalmente, de acuerdo con los cánones previstos. Hay también una incomodidad en la reciente película de Favio, Gatica, El Mono, en la primera secuencia...

En los dos párrafos precedentes de la clase observamos el tratamiento de lo verosímil como dimensión de análisis. Desde el tratamiento del tema relaciona lo verosímil con el plano secuencia y con la incomodidad que genera en el espectador. En el tratamiento de estas dimensiones se citan tres momentos de filmes que dan cuenta de la temática.

Al desarrollar el tema siguiente —el autor implícito—, continúa con la misma propuesta: ejemplos y contraejemplos reconstruidos de películas en las que va incorporando aristas diferentes del problema. Una vez desarrollados estos nuevos temas vuelve a analizar, apelando al recuerdo de un alumno, las dimensiones

de análisis que desarrolló en la clase anterior respecto de la imagen, reconstruyendo los conceptos que había desarrollado hasta ese momento en la clase y dando nuevos ejemplos que permiten incorporar ahora en el análisis de la imagen la publicitaria y la televisiva. Planteados estos nuevos conceptos recupera la dimensión imagen, pero esta vez para analizar el problema de la complejidad que relaciona con las cualidades de la imagen e interpretando el tema desde la perspectiva de un teórico, Christian Metz.

En la conversación que se llevó a cabo con el docente y con el objeto de validar la configuración, éste reconoció la interpretación que hacíamos respecto del desarrollo del tema y sostuvo que *"la imagen es dictadora, obliga a este tratamiento. No la elaboro así por el oficio de la crítica cinematográfica sino porque las imágenes tienden a convencer, resuelvo las contradicciones además con las imágenes que son más inteligentes, más rápidas de comprender"*.

Sin embargo, en la misma conversación, el docente se interesó por conocer la existencia de otras configuraciones y, al describir-las, fue citando ejemplos de clases para cada una de ellas. Así, expuso que para enseñar la teoría de Eisenstein desarrolla una clase que demuestra la imposibilidad que tuvo el cineasta de llevar a cabo su propia teoría; que *La escalera de Odessa* es el ejemplo paradigmático de la estética en lo que se refiere a sus realismos. Por último, relata cómo en el cine policial del peronismo se transparenta el ocultamiento del conflicto social y apela, para confirmar su idea, a la frase de una película de la época: *"Es apenas un delincuente"*.

Más que la preparación anticipada de la clase, sorprende el nivel de erudición del docente, dado por la multiplicidad de enfoques que sostiene y la variedad de ejemplos diferentes que propone, así como la recuperación constante y no lineal del tema central de la clase. La erudición, en este caso, está al servicio de la comprensión del alumno. Nos encontramos frente a una clase compleja con un enorme caudal de información, pero con una estructura tan clara que permite el abordaje de un tema central en el campo disciplinar. Frente a los ejemplos y las interpretaciones los alumnos formularon preguntas y opiniones. Los ejemplos

cotidianos y de películas conocidas, evidentemente, favorecieron estas participaciones.

4) Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención

Tal como venimos analizando, configuraciones didácticas hay muchas, algunas más complejas que otras, más o menos difíciles de reconocer o que polemizan con los constructos de la didáctica. No podemos generar criterios clasificadores con el objeto de ordenarlas ni podemos jerarquizarlas, pero sí podemos referirnos a las características de otra configuración, las de la clase de la invención. El carácter creativo de esta propuesta lo hemos reconocido como alumna de ese docente y el análisis de hoy se enmarca en el estudio de la clase a través de una grabación. Se trata del análisis de una clase universitaria de la década del '60 de quien fuera un brillante maestro e historiador: José Luis Romero.²

Identificamos la configuración de la clase como la de una secuencia progresiva no lineal armada con un sistema de descentraciones múltiples pero que, a diferencia de la anterior, incorpora una nueva dimensión. En páginas anteriores y para el tratamiento de la imagen en una clase de crítica cinematográfica habíamos caracterizado y descrito en sus rasgos esenciales esta configuración, en relación con abordajes distintos y complementarios. Pero el carácter distintivo del tratamiento no está dado en este caso por el tipo de configuración sino porque su configuración está enmarcada en la invención. Nos encontramos con un docente-investigador que crea una categoría para la comprensión del hecho histórico, categoría que es validada por la comunidad académica científica: el disconformismo como definición del clima espiritual de una época (las primeras décadas del siglo XIX) en la que se advierte una profunda inadecuación entre el desa-

2. Agradezco al historiador Luis Alberto Romero el casete con el registro de la clase.

rollo social y las formas tradicionales de pensar la sociedad. En este sentido, la propuesta de Romero correspondería a las que Howard Gardner (1995) define como propias del individuo creativo, aquella persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Y en esto reside quizá la nota más distintiva de las actividades creativas: sólo pueden ser consideradas tales cuando han sido aceptadas en una cultura determinada.

La importancia del enfoque del maestro se identifica con las ideas de Shulman (1989) cuando expresa:

Yo especulo con que la historia de las ideas es también la historia de la pedagogía, en la cual los académicos de todos los campos realizan sus contribuciones a través de ENSEÑAR a su comunidad nuevas formas de pensamiento sobre cuestiones corrientes o nuevas cuestiones para contemplar porque merecen atención (pág. 4).

José Luis Romero analiza, entonces, la dimensión disconformismo entre 1780 y 1830, y recupera el aspecto histórico de los acontecimientos en el período; pero interpretativamente desde la nueva dimensión. En el desarrollo de su clase justifica el tratamiento del tema, cita ideas que explicita desde diversos aspectos y también a través de diversos autores. Señala, relaciona, hace advertencias, cita autores y textos, realiza análisis causales, lineales, correlacionales y de saltos, explica e interpreta, manejando un ciclópeo caudal de información, identificando temas y problemas en la enseñanza y en la comprensión. El carácter provisional de sus afirmaciones queda subrayado cuando expresa:

Pero si esto fuera cierto, no lo podría asegurar, porque la historia y las ciencias del hombre no son ciencias exactas.

También expresa hipótesis y las enmarca:

Yo diría que es el primer punto de partida de esta especie de disconformismo perpetuo que aparece por entonces, y que en mi opinión, sigue de una manera homogénea y lineal hasta hoy.

En su propuesta didáctica vemos entrelazarse magistralmente al docente, al singular y creativo investigador y al que puede comunicar sus ideas de tal modo que expresen la riqueza de su pensamiento.

José Luis Romero no está hoy para validar la configuración que le atribuyo, pero su carácter de genio, inventor de la historia lo validan quienes fueron sus discípulos, historiadores de hoy, y quienes, habiéndonos dedicado al estudio de otros campos disciplinares, sostenemos, ante el recuerdo de sus clases, que José Luis Romero nos enseñó a entender las ciencias sociales.

b) El objeto paradigmático

Hemos denominado de esta manera a las clases que se organizan alrededor de un tratamiento o abordaje central en la disciplina de la que se trata. Las hemos reconocido en nuestra investigación en clases de crítica literaria, de psicología y de didáctica.

1) El objeto paradigmático: la obra

Un ejemplo de este abordaje ha sido identificado en una clase de Teoría y Crítica Literaria, en la cual el docente comienza su exposición señalando que el propósito de la materia es brindar un panorama actualizado de las corrientes y las tendencias que están actualmente en debate en el plano de la crítica y de las teorías literarias, al tiempo que, de manera propedéutica, enseña a analizar un texto literario. Elige un texto que recomienda leer previamente, en este caso *Billy Bud, marinero*, obra póstuma de Herman Melville (1819-1891) editada en 1924.

La clase se inicia con la formulación de una pregunta: "¿Toda lectura crítica es necesariamente una lectura alegórica?", a partir de la cual pasa a definir el concepto correspondiente:

Alegorías son correspondencias de sentido entre entidades textuales y de otra naturaleza que pueden ser morales, éticas, religiosas o, si ustedes quieren, las de Calderón de la Barca, donde se personificaba la belleza en un personaje, la verdad en

otro. Y también hay alegorías que leen la literatura desde un punto de vista autorreferencial, es decir leen literatura, dado el sentido a, lo trasladan al sentido b; es un tipo de lectura que tiende a leer en clave literaria los textos, como si la literatura estuviera hablando de los procesos de producción... En este caso el texto de Melville parece presentarse como una alegoría... La hipótesis que voy a desarrollar es que un texto que aparentemente reclama una lectura alegórica puede engañar debido a determinados procedimientos o llevar la lectura en determinadas direcciones. Aparentemente reclama una lectura alegórica, pero el mismo texto hace pedazos las interpretaciones alegóricas... Les voy a entregar hecha esta introducción.

Esta casi advertencia que realiza el docente implica una suerte de síntesis final; va a ser construida a lo largo de la clase y en cada una de las interpretaciones que se realicen.

El profesor relata en una secuencia lineal progresiva el argumento del texto a grandes rasgos, pero deja blancos en el argumento y aclara que "No voy a ahorrarles a ustedes la lectura". Sin embargo, el centro de la clase no está allí: la mayor parte del tiempo está dedicado fundamentalmente a mostrar los límites de cada lectura. Así, pretender analizar este texto desde un paradigma sólo demuestra los límites de una lectura. La obra paradigmática se convierte, entonces, en una suerte de antiparadigma, esto es, no hay un solo marco, no hay una única explicación posible.

Con el objeto de validar estas interpretaciones se expuso al docente la configuración construida a partir de la observación de la clase y de su registro textual. La principal hipótesis que se intentó validar en primer lugar refería a que son pocos los textos que posibilitan este tipo de análisis. Si no se tratara de una obra paradigmática, la clase sería una muestra del oficio del crítico literario. En el caso contrario, daría cuenta de cómo un docente experto elige un texto para la enseñanza porque adentra en un problema clave del campo disciplinar. El docente dice al respecto en la entrevista posterior:

No todos los textos sirven para este análisis. El juguete

rabioso, de Arlt o La carta robada, de E. A. Poe, pueden ser utilizados. Son textos que generaron polémicas críticas que dan cuenta del problema de la crítica. Ni todas las clases de crítica pueden ser armadas como ésta, ni todos los libros permiten este análisis. No existe una receta para enseñar la crítica. La clase enseña los límites de cada lectura. Éste es un texto que pone a prueba la lectura y da cuenta del problema del campo.

La clase que analizamos es una suerte de clase encrespada; no plantea un cierre a la manera de final feliz, sino que fundamenta y prueba contradicciones en cada una de las posibles lecturas.

En un momento de la clase el docente sostiene:

Como dice Barthes, el código hermenéutico es parecido al strip-tease, lo que viene al final es la verdad... acá no hay código hermenéutico que valga, es exactamente al revés, la verdad puede esparcirse por un lado, invertirse, darse vuelta; el sentido de esta historia cambia, no es estable, queda en manos de los que la hicieron o la padecieron, Claggard, Billy Bud. Esta historia, al ser contada otra vez por el periódico o por la poesía, da cuenta de que no hay fin de la historia porque la historia cambia.

También enmarca en el transcurso de la clase las lecturas simplificadas de análisis que, inspiradas en determinadas corrientes, pueden generar simples banalidades:

Yo no estoy en desacuerdo con el psicoanálisis sino con los análisis groseros...

Entendemos que esta clase es un claro ejemplo de configuración didáctica centrada en la obra como objeto paradigmático, en tanto fue construida para mostrar, al transparentar las excepciones, los límites de las lecturas paradigmáticas.

2) El objeto paradigmático: el experimento

En una clase de Psicología el docente plantea que:

...el tema de hoy, como ustedes saben, es el tema del aprendizaje desde la perspectiva de la psicología genética... cómo la psicología genética explica el tema del aprendizaje; teoría de aprendizaje que no es central sino que tiene el status de una teoría especial. Lo que significa, desde nuestro punto de vista, que tenemos grandes dificultades para hacer una afirmación general acerca del aprendizaje porque se va enriqueciendo y modificando a medida que se desarrollan investigaciones, para lo cual es importante seguir su desarrollo histórico. Para entender las teorías de aprendizaje en la psicología genética hay que entenderlas en el marco de la discusión: aprendizaje-desarrollo.

Una vez que el profesor enmarca el tema y lo circunscribe, también pronuncia el lugar desde el cual generará la crítica:

Vamos a intentar dos tipos de crítica a la teoría psicogenética del aprendizaje: una que se ha llamado "crítica empírica" y la "crítica teórica o metateórica", cuáles son los problemas que quedan abiertos y ver de qué modo más adelante se resuelven.

A continuación analiza un acontecimiento que aparece como trivial: una conferencia en 1959 que desata la tercera parte de la investigación piagetiana:

En el curso de esta conferencia tiene lugar una discusión respecto de la posibilidad de acelerar las estructuras en desarrollo. Ellos pensaban en algo así como en una composición; en lugar de entender la estructura como una entidad diferente de sus partes, la entendían como una composición.

A partir del encuadre y del nudo central de la clase —la noción de estructura— el docente pregunta:

...¿estas estructuras, que están en desarrollo, se pueden acelerar?

Y a continuación señala:

Considerando que las estructuras son cuerpos muy complejos de ideas y operaciones que el sujeto tiene que realizar, ¿no habría modo de descomponerlas en partes menores, enseñar las partes por separado y luego así enseñando las partes por separado lograr más rápido una estructura de conjunto?

A partir del último interrogante la clase se destina a desarrollar el experimento de conservación de la longitud con el que se responde a todos los interrogantes planteados con anterioridad en la clase. En el transcurso de la clase, el experimento planteado sirve para dar sentido a experimentos análogos como el de la sustancia y el de la idea de provisionalidad, y reconocer distintas interpretaciones del experimento en el tiempo para, finalmente, poner en discusión la importancia del interrogante central, a la luz de las interpretaciones desarrolladas. Evidentemente, para la teoría piagetiana la noción de conservación es central, pero esta idea adquiere cabal sentido en términos de estructura y, por lo tanto, en el debate: aprendizaje-desarrollo.

En nuestro trabajo, encontramos que esta configuración, inscrita en torno a un experimento, al igual que la organizada en torno a una obra paradigmática, favorece la participación de los alumnos. Al observar otra clase del mismo profesor, desde otra configuración, identificamos muchos menos interrogantes o señalamientos por parte de los mismos alumnos.

Entendemos que las clases que generan claros nexos con la realidad, así sean lecturas, experiencias, casos, promueven y favorecen las interesadas participaciones de los alumnos.

3) El objeto paradigmático: la situación o caso problema

Fuera del contexto de nuestra investigación, hemos observado y analizado una clase dictada por Michael Apple en el marco de la Maestría en Didáctica que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Entendemos que, en este caso, nos encontramos frente a una configuración semejante a las anteriores que hemos denominado "la situación problema como objeto paradigmático". Aun cuando esta configuración y la interpretación que realizamos una vez concluida la

clase no fueron validadas por el docente, la comparación con el resto de las clases dictadas por el mismo profesor en el curso nos permitió reconocer la peculiar estructura de la clase que analizaremos a continuación.

Apple organizó una clase explicativa de la agenda de la nueva derecha a través de un caso: Channel One. Según él mismo justificó, Channel One es un caso paradigmático, simbólico y poderoso de la transformación social de nuestras ideas sobre lo público y lo privado y sobre la escolarización en sí misma. Señaló al respecto:

El ciudadano como ser político con deberes y derechos se pierde. En su lugar se crea el consumidor. La escolaridad se convierte en producto minorista. Channel One es una empresa que produce un noticiero, de actualidad diaria, con una producción de alta calidad, destinado a adolescentes. Está compuesto por diez minutos de noticias y dos minutos de avisos publicitarios de zapatillas, golosinas, hamburguesas, productos y servicios legales destinados al segmento infantil y adolescente. La empresa ofrece la instalación sin cargo de videocaseteras y televisores en todas las aulas de una escuela y en contrapartida el director se compromete a que los alumnos observen la programación.

Durante el transcurso de la clase, Apple analizó numerosos conceptos: estado débil, racionalidad económica, democracia como noción económica y no política, el individuo como consumidor posmoderno y no como integrante de organizaciones, la teoría del demonio estatal y el ángel privado, la escuela como empresa con audiencia cautiva y el alumno como consumidor, la desideologización y positivización de la realidad, la ilusión de la libertad de elección del consumidor, etcétera. Todos los conceptos que enuncia son reconceptualizados a la luz de la empresa Channel One, seleccionada como caso paradigmático en el que se transparentan todos los conceptos.

Tanto en la obra literaria como en el campo de la psicología o en la política educativa pudimos reconocer clases polémicas, poderosamente atractivas, generadoras de profundas reflexio-

nes estructuradas a través de casos, obras o experimentos paradigmáticos. Dichas complejas estructuras fueron creadas para la enseñanza y dieron cuenta de un importante caudal creativo. En el marco del dictado de una asignatura se presentan como excepcionales y son demostrativas de productores de conocimiento original o ampliamente versado.

c) Las narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase en la clase de didáctica

A lo largo de nuestros últimos siete años de investigación en la enseñanza universitaria hemos enseñado problemas y cuestiones referidos a la enseñanza y hemos intentado permanentemente analizar en nuestra propia práctica de la enseñanza de la didáctica dichos desarrollos teóricos. Es así como innumerables clases fueron estructuradas desde la misma configuración: entender la enseñanza como el espejo que refleja la teoría, como la construcción del conocimiento desde la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente. Hemos denominado a esta configuración "las narrativas metaanalíticas" y —a diferencia de las otras configuraciones que son fruto de las elaboraciones interpretativas a partir de observaciones de clases, registros, análisis con los investigadores del equipo y validaciones con los docentes en posteriores entrevistas— esta última configuración la he construido a partir de mi mirada de investigadora y tomando como objeto de análisis las clases dictadas. Al igual que las anteriores han sido validadas con las investigadoras del equipo y con los alumnos, a la vez que expuestas en congresos y reuniones científicos nacionales e internacionales y publicadas en revistas científicas (Litwin, 1993).

Las primeras propuestas de estas configuraciones surgen en la investigación que iniciamos en la didáctica universitaria, en el año 1989. Nos preocupaba, fundamentalmente, el trabajo reconstructivo de la clase que diferenciara con claridad las derivaciones de las teorías conductistas de las cognitivas. En estas configuraciones didácticas, el reconocimiento de los organizadores avanzados y las actividades perceptivas se constituyeron en

ejes centrales. La didáctica quedó condicionada por estas derivaciones que se constituyeron en su más sólido fundamento. Desde esta perspectiva, la reconstrucción de la clase permitió a los alumnos fundamentalmente una reconstrucción de las teorías de aprendizaje.

Luego de dos años de trabajo, en 1991, consideramos que, si bien estas propuestas eran valiosas en tanto permitían a los alumnos reconstruir el conocimiento en lo que respecta a las teorías de aprendizaje, eran limitadas, dado que, si se pretendía enseñar didáctica, quedaban sin analogar otras dimensiones de la enseñanza. De todas maneras, en su momento las justificamos éticamente en tanto habían nacido de la preocupación por rescatar la capacidad de reflexión respecto de su fundamentación cognitiva, y en oposición a las concepciones mecanicistas o reduccionistas respecto del aprender. A partir de entonces incorporamos a la reconstrucción de la clase otras dimensiones de análisis, no sólo en lo referido a diferentes procesos cognitivos implicados en los desarrollos de los temas –tales como la identificación de inclusiones en clase, clasificaciones de diferente nivel, comparaciones, analogías y metáforas, para generar distinto tipo de explicación– sino también otros elementos y problemas de la secuencia narrativa.

En la totalidad de las configuraciones didácticas de la enseñanza de la didáctica fuimos reconociendo las estrategias desplegadas por el docente para conocer los procesos reflexivos que generaban los alumnos con el objeto de construir el conocimiento; la estructura de la disciplina que se enseñaba, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica; las consideraciones ideológicas que hacen que se recorte el campo disciplinar y se elija una manera de tratamiento y el contexto institucional en que se inscriben las prácticas que permite entenderlas o metaentenderlas en toda su significación.

En las configuraciones didácticas propias de la enseñanza de la didáctica, la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis, lo cual nos lleva a sostener que la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar, en la práctica docente y, en segundo término, en

la reconstrucción de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría.

En la publicación en la que expusimos esta propuesta (1989) señalamos que

consideramos que una buena configuración para la enseñanza de este campo disciplinar genera un espacio de construcción de conocimiento en donde se reflexiona acerca del quehacer de la clase. En esta suerte de tautología se confunden las reflexiones teóricas y las prácticas que las permitieron llevar a cabo, remitiéndonos al desafío de generar propuestas de acción ejemplificadoras que muestren la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado. [Y agregamos] La buena configuración, entonces, propone una suerte de distanciamiento en donde se analizan los acontecimientos vividos. El análisis es una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza en base a las mismas dimensiones que componen el campo. La reconstrucción que se plantea implica rever esas dimensiones, tal como se estudian en el campo de la didáctica, esto es desde perspectivas diferentes y con múltiples entrecruzamientos... En realidad se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. La superposición de transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato, que cobra vida independientemente de la clase. Por otra parte, y de acuerdo con nuestra experiencia, creemos que cada una de las reconstrucciones permite superar los niveles interpretativos del mismo contenido que se trató y poner énfasis en aspectos sustanciales. No se trata de reconocer lo desconocido sino de rescatar el papel que la superposición de narrativas genera como expresión de la misma complejidad de la didáctica... Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que ésta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica, esto es, las relaciones de la práctica con la teoría (págs. 80-83).

Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que le son propios y las formas como el docente diseña su propuesta personal, avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. La pura práctica se transformaría en teoría

y daría cuenta de la profundidad de los enfoques respecto del enseñar y aprender.

A lo largo de nuestra práctica hemos constatado que los alumnos que participaron en clases donde se realizaban estas reconstrucciones, luego las reclamaban si no se llevaban a cabo. En diversas ocasiones indagamos las razones del reclamo y, para nuestra sorpresa, algunos alumnos sostuvieron que les servían para repasar, otros afirmaron que en la oportunidad del metaanálisis entendían algunos temas de la clase y, finalmente, un grupo reconoció que las reconstrucciones les permitían descubrir elementos o análisis que les habían pasado inadvertidos en la clase. María, profesora de Letras con veintiocho años de experiencia docente, sostiene: "Es un pantallazo final, veo toda la agenda, diferentes abordajes. Me sirve para clarificar todo el proceso de la clase. Me parece clave para la comprensión".

Una experiencia similar fue relatada por Pamela Grossman y Samuel Wineburg (1993) y denominada "la clase transparente". Se llevó a cabo con el formato de taller y participaron once docentes durante dos semanas de tres horas y media diarias. Los objetivos de la clase, según estos investigadores, eran explorar el significado de la enseñanza para la comprensión, discutir sus implicaciones, modelar la versión propia de enseñanza y focalizar la atención de los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la propia clase. Implicó usar la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y a la reflexión. Como docente, señalan:

Explicitamente llamamos la atención sobre nuestras elecciones pedagógicas y el pensamiento que subyace a estas elecciones [...] recuperamos experiencias de los profesores como alumnos en la clase, la relación entre ellos mismos y su rol como docentes experimentados.

Independientemente del valor que le asignemos en la comprensión, la posibilidad de "mirar la clase" desde una perspectiva didáctica para el profesor que enseña temas referidos a las prácticas de la enseñanza constituye una clara muestra de coherencia entre lo que enseña y los principios que considera que guían la enseñanza.

c) *Las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica*

Tal como señalamos anteriormente (véase la pág. 111) las ocho configuraciones descritas no agotan las buenas configuraciones que encontramos en las prácticas universitarias. Por este motivo, nos interesa describir e interpretar ahora otras peculiares configuraciones a partir de las cuales enunciaremos algunos interrogantes.

Así como las ocho primeras configuraciones tienen en común una estructuración centrada en una especial manera de desarrollar el tema de la clase con una exposición que favorece procesos reflexivos complejos, estas nuevas se diferencian de las precedentes porque la clase se estructura con otras recurrencias relacionadas con las interpretaciones del docente respecto de la comprensión del tema en cuestión. Podríamos sostener que el eje en los problemas teórico-epistemológicos del tratamiento del contenido de las primeras ocho se desplaza en las configuraciones del borde a clases estructuradas por los problemas de la comprensión de los alumnos. En los párrafos siguientes ofreceremos algunos ejemplos de estos tratamientos que hemos dado en llamar "configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica" por la explicación descrita.

1) *La secuencia progresiva lineal*

Observamos, analizamos y validamos con la docente este tipo de configuración en una clase de Historia. Se caracteriza por una progresión temática constante en un discurso en el que las oraciones se suelen estructurar con un sujeto y un objeto directo, y este último se transforma en sujeto de la oración siguiente. Se establece un nexo de causa-efecto que genera una interpretación causal en una línea de tiempo.

...Hay un cuestionamiento fuerte por la derecha y una crítica de izquierda. La crítica de izquierda cuestiona este camino gradual [...] y éste es el cuestionamiento más serio a la socialdemocracia [...] La tradición del mundo occidental hacia fines del siglo XIX es básicamente la tradición marxista. Sólo

que la tradición marxista da para... Esta formulación original [...] y que además es un aporte de Lenin. Lenin es [...] y el que rompe esa idea de que Rusia [...] Rusia no tiene burguesía...

En más de una oportunidad la docente señala temas que no se desarrollan en ese momento, pero explicita dónde y cuándo se retomarán. Señala, por ejemplo:

Esto lo tienen en las tres primeras páginas de la guía de la unidad 6; ...hay una discusión muy importante acerca del rumbo económico que es la que no vamos a ver porque es el tema del teórico-práctico ...a la manera de aldeas que ustedes ya han visto al comienzo de nuestro programa... Éste es uno de los dos temas centrales de la revolución soviética, que es el que se ve esta semana en teórico-prácticos; algunos lo vieron ayer y otros lo van a ver mañana.

Este tipo de comentarios abre la secuencia en lo que respecta a la linealidad de la propuesta de desarrollo temático.

La docente explica en la entrevista posterior que es una clase tradicional en su enfoque en relación con otras clases dentro de la asignatura que dicta, propedéutica en lo que respecta al tratamiento del tema, formativa por ser una primera aproximación al tema y en la que se ha optado por eliminar la discusión historiográfica, dado su carácter inicial. Genera argumentaciones teóricas, epistemológicas y relacionadas con los problemas de la comprensión para la estructura de la clase con el objeto de justificar su propuesta.

En este caso, las intervenciones de los alumnos no se ven favorecidas. Las preguntas que realizan no interrumpen el tipo de narrativa. En las dos horas de clase contamos tres intervenciones. En la primera, la docente contestó afirmativamente, mediante un gesto, y continuó; en la segunda señaló: "Si me espera medio segundo, voy a ir a ese tema", y en la tercera intervención brinda una respuesta concreta para retomar el discurso en el lugar que había dejado. En la entrevista posterior la docente explicitó respecto de las intervenciones que no ad-

mitiría algo que no tuviera que ver con el tema. Al analizar las razones por las que rechaza las intervenciones, explicó que frente al escaso tiempo de que dispone para el tratamiento de los temas, la pregunta la perturba, pero que probablemente no la perturbaría si dispusiera de más tiempo para el desarrollo de cada uno de los temas para analizar.

El tratamiento del tema finaliza con el señalamiento de uno nuevo, exactamente al concluir el bloque horario de la clase. Señala la docente:

...Ésta es la primera parte del drama del socialismo en esta primera mitad del siglo XX. La otra parte es la incapacidad de aprovechar una coyuntura que era potencialmente revolucionaria y que seguía siéndolo pese a los fracasos iniciales. Hasta el momento en que aparece un movimiento que en un cierto sentido podemos llamar contrarrevolucionario, porque enfrentaba a esta revolución. Con esto terminamos el primer punto del programa; ustedes esta semana lo van a ver imbricado en prácticos y con teórico-prácticos, y la semana que viene el tema central va a ser el nazismo y la crisis de la posguerra, y va a estar a cargo de otro docente.

En esta configuración, el cierre de la clase da cuenta también de un tipo de tratamiento. Se asemeja a una clase: problema-solución o *happy end* aun cuando el cierre no necesariamente sea feliz. Sí es claro que la clase queda cerrada o concluida en su estructura. En este caso, además, el manejo exhaustivo de la programación por parte de la docente, que se visualiza constantemente en sus señalamientos, da cuenta de una enorme preocupación por la comprensión de los alumnos en el campo de la disciplina. Sin embargo, entendemos que esta cuestión no es característica de la configuración, tal como la venimos conceptualizando, en tanto la preocupación de la docente se expresa en relaciones que se refieren al lugar, la fecha o la persona que llevará a cabo el desarrollo del tema, sin incluir, en general, referencias al contenido o a nexos y posibles relaciones con el tema en tratamiento. Sin embargo, es interesante señalar que

✓ los alumnos valoran positivamente tanto el desarrollo de la clase como las relaciones que entabla la docente en relación con las referencias puntualizadas.

A. La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis

Hemos analizado dentro de las configuraciones didácticas de la secuencia progresiva lineal cierres de clase diferentes. Por su importancia en la construcción del conocimiento en esta configuración nos referimos a diferentes finales de clase. En la clase analizada anteriormente, el final de la clase pone punto final a la secuencia desde el mismo lugar en que se fue desarrollando el tema: causa-efecto como conclusión.

Una secuencia lineal puede en su transcurrir permitir identificar un problema propio del campo disciplinar. La clase del docente puede ofrecer una solución al final y brindar la respuesta que la disciplina plantea.

Identificamos cierres que, saltando a otro plano y alterando de esa manera la linealidad o la relación causa-efecto, provocan una ruptura con el relato o, a partir de una contradicción, hacen tambalear toda la estructura construida. Estas rupturas pueden o no llevar a una situación abismal. También pueden recuperar un eje de análisis que la secuencia lineal había desdibujado.

En otros casos la conclusión de la clase puede transformarse en un cierre-síntesis cuando, a través de un cuento, anécdota o frase, plantea una conclusión que cierra todas las líneas que hubieran podido abrirse. Así como en la contradicción planteamos un abismo en relación con la clase, en el último caso, la síntesis mediante un nuevo desarrollo pone fin al análisis.

2) *La clase dramática*

Dentro de esta configuración reconocimos claramente dos propuestas que tienen en común la transformación de una clase expositiva con un texto narrativo en un proceso de representación dramática con un texto dramático. En este caso, todos los elementos básicos de la puesta teatral –participantes y espacio, actores, público, escenario y sala– se conservan como en la

representación. Se exponen ideas, pasiones, temores y esperanzas, tal como en el teatro. Y, del mismo modo que en la tradición aristotélica y brechtiana, se diferencian las clases así estructuradas por la identificación de los alumnos con lo que acontece y piensa el "actor-docente" o por la preocupación por generar procesos de distanciamiento en el "espectador-alumno".

El carácter ficcional de la clase se extiende a la participación de los alumnos-espectadores por lo que, en términos didácticos, no se puede reconocer la construcción del conocimiento en un verdadero proceso comunicacional. En el caso de producirse un diálogo con los docentes auxiliares, éstos se ubican también en el mismo plano que los alumnos, o más complejamente, participan en una comunicación intraescénica desde la cual se planearon dichas participaciones. La capacidad histriónica de los docentes es determinante para que la clase cumpla sus propósitos, pero es importante destacar que no se trata de un modo de transparentar el estilo del docente. La clase está planeada desde esta configuración porque el docente considera que es adecuada para la temática a desarrollar. En otras oportunidades se juega al isomorfismo con el tema. Esto implica que el docente recorre el tema en cuestión en una suerte de juego de simulación que hace inseparable al tema de su tratamiento: conductismo en una clase de clara derivación conductista, características de la radio educativa en una clase con estructura radial, etcétera.

A. La clase dramática desde la identificación

Reconocimos esta configuración en clases de psicología en las que se analiza la posibilidad del aprendizaje del adulto. Al demostrar su imposibilidad y reconstruir la posibilidad, en determinadas condiciones los alumnos adultos, a través de sucesivos procesos identificadores, van entendiendo el tema. Una propuesta similar la reconocimos en una clase de tecnología educativa dedicada a enseñar las características de la comunicación radial. La docente sentada al escritorio reproduce las características del mensaje y desarrolla diferentes conceptos con una técnica que juega al isomorfismo con el contenido. En este contexto, cualquier intervención de los alumnos o docentes auxiliares distorsiona la actuación del docente y, por lo tanto, se evita o ignora. Los

procesos identificadores que tienen lugar en el desarrollo de la clase son individuales e implican diferentes niveles de involucramiento. En el caso observado, la estructura planeada se rompió con la intervención de un alumno que "descubrió" el isomorfismo de la clase con el tema en tratamiento mediante "la actuación" docente. Estas buenas configuraciones, desde nuestra caracterización, tienen, en el campo de la didáctica, un carácter de excepcionalidad.

B) La clase dramática desde el distanciamiento

Esta configuración la reconocimos en el caso de un docente que, a partir de la utilización de un conjunto de estrategias, crea una situación de distanciamiento, de modo tal que el objeto representado aparece desde una perspectiva que revela su aspecto oculto. El tema "conductismo", desarrollado en esa clase, guarda una problemática especial: para los alumnos de Ciencias Sociales las prácticas conductistas son "irremediablemente malas" y sobre ellas han construido una gran cantidad de estereotipos difíciles de desconstruir. Una buena práctica derivada de posiciones conductistas que muestre desde los procesos asociativos más simples, pasando por situaciones de reforzamiento hasta una secuencia de instrucción programada jerárquicamente en relación con tipos de aprendizajes, coherentes con la teoría conductista, sorprende al alumno y desconstruye prejuicios acerca de las limitaciones de la enseñanza desde esta perspectiva. La situación de extrañamiento se prolonga hasta una próxima clase en la que los alumnos la analizan y reflexionan acerca de ella.

En la clase dramática un componente clave es la seducción del discurso del docente. La seducción se integra en la propuesta histriónica jugando un papel de complementariedad en relación con las comprensiones del alumno. Se reconocen los modos de pensamiento diferentes y se produce una suerte de acomodamiento al pensamiento de los alumnos. El docente-actor podría asumir una figura de "sabelotodo", y perder la humildad de la figura dialogal que es la única posición verdadera. El histrionismo sería el generador de un supratexto de la actuación que impide ver otras textualidades. Desde esta perspectiva cobran relieve los

elementos semióticos del discurso: tono de voz, modo de pararse, velocidad, modo de enfatizar. Se enfatiza lo que los alumnos-público pretenden que se enfatice tomando el espacio vacío y deseoso. En las estructuras dramáticas y con el mismo dramatismo se puede interrumpir dicha estructura y generar otro espacio de enseñanza. En esos casos se puede entrar en una clase dramática y salir de ella, y estaríamos frente a situaciones de articulación entre textos.

Los espacios ficcionales que crea el teatro –las luces, la disposición de los asientos, el lugar del actor– tienen, al igual que en la clase, relación con la sugestión y las posibilidades de identificación. Sin ellas no hay posibilidad de escucha. La magia que se genera tiene que ver con el arte de la transmisión, en lo que respecta a la seducción del discurso.

Desde estas perspectivas de análisis podríamos afirmar que en todas las buenas configuraciones de clase se reconocen en mayor o menor medida algunos de estos elementos.

Las configuraciones descritas en la clase dramática atienden a procesos reflexivos complejos, resolución de problemas en el marco de las disciplinas o favorecedoras de procesos de pensamiento de orden superior: generación de explicaciones y justificaciones en el campo del conocimiento, conocimiento de la discusión de los resultados y los procesos mediante los cuales se construye el conocimiento en el campo. Además, requiere un marco explicativo diferente para adentrarse en los procesos que genera para la construcción del conocimiento. La secuencia progresiva no parece favorecer estos procesos complejos, aun cuando en el cierre se puedan reconstruir.

La clase dramática desde las dos perspectivas desarrolladas –desde la identificación o el distanciamiento– y las diferentes formas de secuencia progresiva en lo que respecta al cierre –causa-efecto, problema solución, resolución abismal o resolución de síntesis– constituyen configuraciones didácticas que pueden generar buenas propuestas de enseñanza, pero que, tal como lo señalamos, nos plantean una gran cantidad de interrogantes de diferente tipo en relación con las ocho descritas con anterioridad. Las razones que han favorecido su buena resolución refieren a algunas cuestiones ajenas al planteamiento didáctico. La clase

dramática, por ejemplo, está profundamente enmarcada en la capacidad histriónica del docente. Si bien en todos los casos una cuota de histrionismo favorece las comprensiones, aquí la cuota la enmarca. La mayoría de las actuaciones generan, además, procesos individuales y no se contemplan las producciones, elaboraciones, trabajo entre pares o "préstamos" grupales. Por otro lado, en la secuencia lineal progresiva nos preocupa que pueda formarse una comprensión secuencial lineal de la disciplina, que se promuevan síntesis que obstaculicen la comprensión o que se favorezca la búsqueda de correspondencia término a término entre la clase y la anécdota y queden soslayados problemas o dimensiones de análisis. Aun cuando encontramos en estas clases buenas configuraciones, los riesgos de estas propuestas desde la perspectiva de la comprensión nos hacen reconocerlas desde una perspectiva didáctica diferente.

Numerosos son los interrogantes que surgen del análisis de estas configuraciones de borde en lo que respecta a la agenda de la didáctica: a diferencia de las otras, ¿no podríamos verla repetida a lo largo del dictado de una materia? En esos casos, ¿no podrían estar más asociadas al estilo del docente y menos al contenido? ~~Dados los riesgos que entrañan, ¿no sería lógico reconocerlas en situaciones de excepción?~~

En algunos casos los docentes las justifican con razones ajenas a la comprensión de la disciplina: ¿justifica realmente estas configuraciones la angustia del docente por la cantidad de temas que tiene que enseñar? La reconstrucción de la clase, el análisis de las posibles distorsiones, el carácter propedéutico, la desconstrucción de las síntesis, ¿podrían resolver el riesgo?

Más allá de estas preguntas, consideramos necesario continuar nuestras búsquedas en el análisis de las prácticas de la enseñanza de los distintos campos disciplinares para encontrar otras recurrencias que, a partir de su presencia, contribuyan a definir de modo sustantivo buenas configuraciones, favorecedoras de comprensiones genuinas.

En todas las configuraciones que planteamos como inscritas en la buena enseñanza, la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora,

en un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática.

La pedagogía, opina Henry Giroux (1994),

tiene que ser sensible hacia el modo en que profesores y estudiantes negocian textos e identidades, pero debe ser a través de un proyecto político que articule su propia autoridad desde un entendimiento crítico de cómo el yo reconoce a los otros como sujetos más que como objetos históricos. Dicho de otro modo, la pedagogía posmoderna tiene que señalar cómo se escribe el poder, en y entre grupos diferentes, como parte de extenso esfuerzo para reimaginar las escuelas como esferas públicas democráticas. En este caso la autoridad está ligada a la autocritica y se convierte en una práctica ética y política a través de la cual los estudiantes pasan a ser responsables de ellos mismos y de los demás (pág. 123).

La participación de los diferentes docentes en este proyecto sólo se entiende como un gesto solidario entre pares y una preocupación por desentrañar aspectos oscuros del oficio. El compromiso profesional con las jóvenes generaciones de estudiantes se observa en el respeto por las opiniones, las lecturas y en la elaborada preparación de sus clases. La vinculación de la clase con el respeto por la dimensión humana nos instala en una propuesta en la que se unen todas las descritas; la que exalta en las clases de la universidad pública la dimensión ciudadana: asunción democrática de roles, respeto por el otro y por la diferencia, pensamiento pluralista, en lo que se refiere a la construcción social del conocimiento.