

LAS CONFIGURACIONES DIDACTICAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA DIDACTICA*

EDITH LITWIN**



* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Regular del Área de Tecnología Educativa, Directora del Programa de Investigaciones "La psicología cognitiva y la didáctica del nivel superior" (IICE) y Directora (1995-96) del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Nuestro punto de partida: la clase reflexiva

Diferentes investigaciones han señalado principios orientadores o propuestas para la vida en el aula con el objeto de generar reflexiones conducentes a la construcción, adquisición o apropiación del conocimiento, según sus interpretaciones del proceso del aprender. Aún cuando las propuestas difieren, entendemos que se puede reconocer en ellas la existencia de un escenario común desde el que se pueden pensar las prácticas de la enseñanza. Collins, Brown y Newman¹, por ejemplo, identifican abordajes para la enseñanza que emergen de la investigación cognitiva. A la hora de hablar de métodos para la enseñanza plantean seis propuestas. Se trata de mostrar a los estudiantes los procesos del pensar característicos de las actuaciones expertas, favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando ellos resuelven las tareas; generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver las situaciones; poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar independientemente; tratar de que verbalicen sus formas de resolución, comparando entre ellos dichos

* Este trabajo tiene su origen en una investigación que llevamos a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que cuenta con un subsidio de la misma universidad. Su propósito es el reconocimiento, en la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, de nuevas dimensiones de análisis para su reconceptualización, fundamentalmente en el marco de las derivaciones de la psicología cognitiva. Tres perspectivas nos han permitido reconstruir el análisis del conocimiento en el aula: la clase que promueve la reflexión, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica en la clase reflexiva.

procesos y con los modelos iniciales si los hubo o con la actuación experta; y, finalmente, estimular no sólo a que resuelvan problemas sino a que se los planteen. Los principios orientadores, abordajes o métodos que diferentes estudiosos del tema plantean desde esta perspectiva coinciden en reconocer una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno acompañando el proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en término de actitudes y valores. La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco vamos a poder imprimir en el curriculum un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados.

Una segunda aproximación: la comunicación didáctica en la clase reflexiva

Si bien, durante largas décadas el estudio de los fenómenos lingüísticos en los ámbitos escolares ha sido uno de los temas excluidos del campo de la didáctica, en la actualidad son numerosas las investigaciones que focalizan el estudio de las prácticas docentes analizando el discurso en el aula. Si entendemos que las instituciones educativas cumplen sus propósitos a través de la comunicación lingüística, reconoceremos que estos estudios son decisivos a la hora de entender las prácticas de la enseñanza. El lenguaje en clase es una variedad lingüística aplicada en tanto implica su uso en un ámbito social particular: la situación del aula. Son innumerables las dimensiones de análisis que podríamos considerar dentro de este marco comunicacional. Hemos seleccionado una: el análisis de los tipos de explicaciones que genera el docente.

Una gran variedad de explicaciones que plantean los docentes en el marco de la clase son producto de su conocimiento del campo y de su experiencia como docente, muchas veces las construye improvisadamente en función de las intervenciones de los alumnos que le van aportando datos respecto de las distorsiones, lagunas, estereotipos, prejuicios, incertidumbres, vacíos, contradicciones. En una buena explicación didáctica intervienen formas coloquiales que le permiten dar fuerza a algunas ideas, sistematizarlas y fundamentarlas, exponer sus propios puntos de vista, y mostrar puntos o temas sobre los que se carece de buenas justificaciones. Los tipos de explicación son múltiples, pueden ser diferenciadas según se

relacionen con la vida cotidiana, con representaciones difundidas en los medios de comunicación, con la vida profesional, con otras de la misma u otra disciplina; o las que surgen en contraposición a otra explicación, etc. Entendemos que las explicaciones para la enseñanza sirven para clarificar conceptos, procedimientos, eventos, ideas, tipos de problemas y favorecen la comprensión. Suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente. Entendemos que diferenciar el tipo de explicaciones, analizar las creencias de las y los docentes respecto de ellas, favorecen una interpretación de las acciones comunicativas en el aula. Algunos estereotipos respecto de las interacciones en estos contextos consideran que los procesos de intercambio verbal garantizan la producción del conocimiento. Las preguntas o los tipos de explicaciones pueden generar o no un proceso reflexivo que conduzca o promueva la construcción del conocimiento. La comprensión es un proceso activo que depende de la estructura de la clase, de la actividad que genera el o la docente y del tipo de actividad comprensiva que despliega el o la alumna. Las formas que adquiere la interacción verbal no constituyen expresiones lineales de determinado tipo de pensamiento.

Una última aproximación: la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva

El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el aula implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo. Pensar críticamente, en el marco de una práctica moral y en una situación de diálogo en las aulas, implica enjuiciar las opciones o respuestas basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios, en un contexto dado. Para efectivizarse requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal, implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. La perspectiva moral no refiere a un planteo individual ni implica el reconocimiento de lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o desde la perspectiva del conocimiento como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro. Tampoco se trata de un nuevo contenido para la enseñanza o de un "corte de transversales". Refiere a una manera de vincularse con los alumnos en la clase entendiendo que pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos y donde la práctica moral en tanto una ética de la misma práctica se construye en una invitación constante, por parte del docente, a reflexionar sobre la condición humana.

En estas tres aproximaciones teóricas en las que se pueden inscribir dimensiones de una nueva agenda de la didáctica hemos construido configuraciones didácticas como estructuras explicativas de prácticas de la enseñan-

za que implican el reconocimiento de conjuntos inacabados, abiertos y en construcción.

Las configuraciones didácticas en una nueva agenda

Este constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas -el de configuraciones didácticas- lo hemos definido como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica un desarrollado elaborado en el que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, 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 teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Las configuraciones didácticas evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento y, por tanto, se distinguen con claridad de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender.

Las configuraciones didácticas las hemos construido en la investigación a partir de la identificación de dimensiones de análisis que fueron persistentes a lo largo de una clase y que por esa persistencia tiñeron la clase permitiendo tal identificación. Cualquiera 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 la clase de historia o el enfoque realizado desde los procedimientos propios del científico en el campo de otras disciplinas. El análisis de cada configuración permite reconocer, entonces, 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 por campo disciplinar.

Por otra parte, 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 la 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.

Luego de distinguir en una reconstrucción las configuraciones didácticas, hemos realizado el análisis de la configuración didáctica con los docentes, 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, reconociendo el valor didáctico de 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 encontradas, 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 las ubicamos en el límite de la buena enseñanza porque, o bien no se organizan alrededor de las dimensiones de análisis de la didáctica que hemos descrito, o existe el riesgo de que generen falsas concepciones en torno a la comprensión de un campo o, en determinadas condiciones, obturan la construcción del conocimiento. A esas configuraciones las hemos denominado: configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica.

La primer configuración que intentaremos describir es la que reconocemos como una secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición. La progresión temática es el eje estructurante de la clase definida como desarrollo gradual y continuo, pero a diferencia de una progresión lineal, no se establece en una sola dirección. Es necesario aclarar que la progresión puede ser considerada como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa, pero a ella le incorporamos las diferentes dimensiones que se entrecruzan para el análisis.

La secuencia con estructura de oposición implica el tratamiento de un tema que transparenta el modo de pensamiento del docente en relación con una cuestión o problema en controversia y en el que toma partido. En una clase de Metodología de Investigación en las Ciencias Sociales, por ejemplo, observamos a lo largo de la clase reiterados comentarios, analogías y metáforas que parecen rodear reiterativamente 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. El docente reconoce que toma partido o posición y despliega una información que difícilmente soportará un sistema clasificatorio o descriptivo.

La clase de oposición da cuenta del pensamiento del

docente en relación con teorías, modelos o marcos interpretativos, permite la transparencia de la clase y hace explícito valores y creencias. Ayuda de esta manera a generar a los estudiantes una conciencia crítica. Sin embargo, pretender generar estructuras de oposición para todos los marcos conceptuales transformaría al conocimiento en una suerte de ejercicios de antinómicos o contradicciones que desnaturalizaría el sistema de creencias y valores de los docentes. La oposición no es dogmática sino problematizadora, es crítica y analítica, transparente posiciones fuertes frente a determinados campos o temas, es controvertida y polémica y asume los riesgos de comprometerse públicamente en relación con temas en controversia. No se trata de un juego o ejercicio para mostrar posibilidades de desarrollar polémicas. Da cuenta de un debate actual en el campo y no de una controversia superada. En las clases observadas donde se reconocen estas configuraciones los docentes son conscientes de que en su campo muy pocos temas pueden desarrollarse desde estos enfoques.

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 clasificatorio o descriptivo. La clase de oposición permite la transparencia en la clase y al hacer explícito “el curriculum oculto”, ayuda a los estudiantes a generar una conciencia crítica.

En el campo de la pedagogía y la didáctica se han escrito numerosas páginas referidas a las relaciones entre la ideología y el curriculum, 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. Por otra parte se han realizado estudios en lo que respecta a los criterios de selección curricular en relación con los marcos de referencia, estudios acerca del curriculum nulo en sus relaciones con el universo curricular, estudios todos que tienen claras relaciones con esta configuración. Sin embargo, sería simplista entender que esta configuración por oposición es el lugar de la expresión de la ideología del docente o el lugar donde se incluyen aspectos que fueron recortados del curriculum y que él o ella recuperan. Más que la inclusión de una perspectiva olvidada o que da cuenta de una posición frente al tema elegido, entendemos esta configuración, como 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 esta no es una batalla contra los alumnos, sino con los alumnos tratando de ganar adeptos a su causa. Sostenemos que es riesgosa porque él o la docente conocen que son batallas provisionales, que fueron ganadas o perdidas en otras oportunidades y que probablemente esta clase no sea posible de ser repetida, desde esta perspectiva y con esta construcción, en tanto depende profundamente del contexto socio-histórico en el que se inscribe y de los desarrollos de las investigacio-

nes 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 dogmáticamente cuando, en realidad, son fundamentalmente provisionales, al igual que todos los del campo de las ciencias sociales y humanas.

El segundo caso que sintetizamos, a manera de ejemplo, para entender las configuraciones didácticas es el de la secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos. En este caso, reconstruido en una clase de psicología, se reconoce a lo largo de la clase posiciones antinómicas respecto de los conceptos. 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. Al analizar la clase es posible reconocer que ésta pudo ser desarrollada sin explicitar las antinomias. Entendemos que, 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.

Un tercer caso de configuración es la secuencia progresiva 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. La clase es desarrollada mediante el tratamiento de un tema, que ya había sido iniciado anteriormente, y que progresa mediante descentraciones teóricas que introducen nuevas dimensiones de análisis del mismo tema. Esto implica sucesivos abordajes complementarios. Trataremos de dar un ejemplo de la misma clase. El docente se encuentra desarrollando el tema “Imagen”. Señala las diferencias entre la imagen de un pintor cubista y una imagen fotográfica, relaciona ambas con el concepto de analogía y diferencia ambas imágenes de las reproducciones. Lee un párrafo de un texto en el que se define la Historia del Arte como la de un conflicto por la necesidad de ilusión de la duplicación del mundo. Luego genera una explicación respecto de la duplicación y finalmente analiza las imágenes en las pinturas rupestres. Esta secuencia de la clase muestra claramente la manera de abordaje que propone el docente. Revé dimensiones de análisis, pero no simplemente profundizándolas o agregando nuevos elementos sino produciendo descentraciones en tanto va generando ópticas de abordaje desde diferentes teorías y ejemplificaciones de distinto tipo. Frente a la multiplicidad de enfoques y a la variedad de ejemplos, los alumnos formularon numerosas preguntas y opiniones.

Una configuración de similar tipo, la secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples, nos

muestra una ruptura con la estructura anterior al incorporar una nueva dimensión. Se trata, al igual que la anterior, de abordajes distintos y complementarios pero que incorpora como categoría nueva: la invención. Nos encontramos con un docente - investigador² que crea una categoría para la comprensión del hecho histórico, categoría que es validada por la comunidad académico científica: el disconformismo como definición del clima espiritual de una época (las primeras décadas del siglo XIX) en las que se advierte una profunda inadecuación entre el desarrollo social y las formas tradicionales de pensar la sociedad.

En este sentido, la propuesta de Romero correspondería a las que Howard Gardner 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 concreta.

La importancia del enfoque del maestro se identifica con las ideas de Shulman 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”.

José Luis Romero analiza, entonces, la dimensión disconformismo entre 1780 y 1830 recuperando históricamente 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 el docente, el singular y creativo investigador y el que puede comunicar sus ideas de tal modo que expresen la riqueza de su pensamiento.

Una nueva configuración puede reconocerse como la

del objeto paradigmático con tres variantes: la obra, el experimento y la situación o caso problema. 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.

Desarrollaremos como ejemplo de este abordaje una clase de Teoría y Crítica Literaria en la que el docente comienza su exposición señalando que el propósito de la materia es brindar un panorama actualizado de las corrientes y tendencias que están actualmente en debate en el plano de la crítica y de las teorías literarias, al tiempo que, de manera propedéutica enseñar 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 la definición del 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 está reclamando 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 realiza.

El profesor relata en una secuencia lineal progresiva el argumento del texto a grandes rasgos, pero va dejando blancos en el argumento, aclarando que “no voy a ahorrarle a ustedes la lectura”. Sin embargo, el centro de la clase no está allí: la mayor parte del tiempo está dedicada 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 sólo marco, no hay una única explicación posible.

Con el objeto de validar estas interpretaciones se expuso a la docente la configuración construida a partir de la observación de la clase y del registro textual de la

misma. 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 disciplinario. 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. Este 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 una parte de la clase la docente sostiene:

“Como dice Barthes, el código hermenéutico es parecido al streep 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”.

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

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 reflexiones 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.

En otras oportunidades hemos reconocido como la configuración de la clase de didáctica a las narrativas meta-analíticas 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 referidas a la enseñanza y hemos intentado permanentemente reconstruir en nuestra propia

práctica de la enseñanza de la didáctica aquello que encontrábamos en otras prácticas y en nuestros propios 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, 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 como investigadora y tomando como objeto de análisis las clases dictadas.

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 claramente 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, en lo que respecta a 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 que respecta 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 reconocer 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 una publicación anterior en esta misma revista al exponer esta propuesta 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 extrañamiento 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 esta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica, esto es, las relaciones de la práctica con la teoría”. Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que le son propios y las formas en que 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 en 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 servía para repasar, otros afirmaron que recién en la oportunidad del metaanálisis entendían algunos temas de la clase y finalmente, un grupo reconoció que las reconstrucciones le permitían descubrir elementos o análisis que les habían pasado inadvertidos en la clase. María, profesora de Letras con 28 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 y denominada “la clase transparente”. Se llevó a cabo con el formato de taller y participaron 11 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,

“explícitamente 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, entendemos que 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.

Otras serie de configuraciones nos han generado una suerte de preocupaciones que nos han remitido a denominarlas configuraciones del borde de la agenda de la didáctica

Tal como señalábamos anteriormente las 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 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 por otras recurrencias relacionadas a 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.

La secuencia progresiva lineal, como una nueva configuración ha podido ser reconstruida 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.

En más de una oportunidad la docente señala temas que no se desarrollan en esa oportunidad, pero explicita dónde y cuándo se retomarían. 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...Este 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 para 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 admitiría 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 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 a analizar.

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 aún 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 ésta cuestión no es característica de la configuración, tal como la venimos conceptualizando, en tanto la preocupación de la docente se expresa en relaciones que 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 las y los alumnos valoran positivamente, tanto el desarrollo de la clase como las relaciones que entabla la docente en relación con las referencias puntualizadas.

En una estructura de clase de este tipo, sin embargo se pueden reconocer otros procesos de construcción del conocimiento en el cierre. Se trata de entender que frente a este tipo de tratamiento hemos observado finales de clases diferentes generados por propuestas distintas. Nos referimos a los cierres: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis. 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 provoca una ruptura con el relato o, a partir de una contradicción, hace 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.

Otras configuraciones que denominamos de borde las hemos identificado como 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 las docentes auxiliares, estos 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 desatacar que no se trata de un modo de transparentar el estilo del docente. La clase está planeada desde esta configuración porque el o la docente consideran que es adecuada por 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 hacen 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, etc.

La clase dramática desde la identificación la hemos reconocido 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 en el 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, es evitada o ignorada. 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.

La clase dramática desde el distanciamiento, es una propuesta claramente distinta a la anterior y 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 bajo una perspectiva que revela un aspecto oculto del mismo. El tema "conductismo", desarrollado en esa clase, guarda una problemática especial: para los alumnos de las ciencias sociales las prácticas conductistas son "irremediabilmente malas" y sobre ellas han construido

una gran cantidad de estereotipos difícil 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 programadas 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 las y los alumnos la analizan y reflexionan en torno suyo.

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 y las alumnas. El docente - actor podría asumir una figura de sabelotodo, perdiendo la humildad de la figura dialogal que asume una posición, para asumir la única posición verdadera. El histrionismo sería el generador de un supra texto 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 y salir a una clase dramática 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 que respecta a la seducción del discurso.

Desde estas perspectivas de análisis podríamos afirmar que en todas las buenas configuraciones de clases 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 aún 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 señaláramos, 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 obturen 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. Aún cuando encontramos en estas clases buenas configuraciones, los riesgos de estas propuestas desde la perspectiva de la comprensión nos hace 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 de la o el docente y menos al contenido? Dados los riesgos que entrañan, ¿no sería lógico reconocerlas en situaciones de excepcionalidad?

En algunos casos los docentes las justifican con razones ajenas a la comprensión de la disciplina: ¿justifican 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 síntesis, nos preguntamos, fundamentalmente por el valor del reconocimiento de las configuraciones para el campo de la didáctica. Nos preguntamos por la posibilidad de constituir un andamio para el docente novel o novato, y por los peligros que entraña una posible aplicación rígida y esquemática de estas dimensiones como una estructura vacía a la hora de planear, reconstruir o evaluar una clase. En ese caso, se transformarían en una nueva racionalidad técnica en la que las dimensiones de análisis se expresarían como estrategias de enseñanza sin referen-

cia al contenido.

Nuestra intención, en cambio, es la de encontrar nuevas perspectivas de análisis que podrían favorecer las comprensiones de las prácticas, ayudando a reconstruirlas con el objeto de generar una práctica de mejoramiento en relación con la profesión docente. Una nueva agenda que hoy recupera la preocupación por la enseñanza de manera reflexiva y expresa el desvelo del docente por la enseñanza de su campo del conocimiento.

En todas las configuraciones que planteamos como inscriptas 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 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 ya descritas; la que exalta en las clases de la universidad pública el respeto por el otro y por la diferencia y el pensamiento pluralista, en lo que refiere a la construcción social del conocimiento.

Notas

¹Véase Collin Allan, Brown J. y Newman S. "Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics" in Resnick Lauren (ed.) (1989) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum (págs.453 - 494)

²Se trata de una clase de José Luis Romero. En este caso, en el que no guardamos el anonimato de la clase, el análisis se realizó mediante el estudio de un cassette que contiene la clase grabada. Agradecemos al historiador Luis Alberto Romero, la gentileza de facilitarnos el material para el estudio.

Bibliografía

- Apple, M. y King, N. (1986) "¿Qué enseñan las escuelas?". En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1992) "Cognition and curriculum". En: *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*.
- Bernardez, Enrique (1982) *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe S.A.
- Bernstein, B. (1986) "Clase y pedagogías visibles e invisibles". En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Brown, J.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". En: *Educational Researcher*. Jan-Fevr.
- Bruner, J. (1988) *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Morata.
- Camilloni A. y otras (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A.W.de (1994) "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y de respuesta demorada". En: Litwin

- E., Maggio M. y Roig H. (1994) *Educación a distancia en los 90*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y UBA XXI. Universidad de Buenos Aires.
- Collins, A.; Brown, J. y Newman, S. (1989) "Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics". En: Resnick Lauren B. (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Akal.
- Contreras, J. (1994) "La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual". En: *Actas del Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación*, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.
- Díaz Barriga, A. (1985) *Didáctica y currículum*, México, Nuevaomar.
- Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*, Buenos Aires, REI, IDEAS, Aique Grupo Editor.
- Eisner, E. (1992) "Curriculum ideologies". En: Jackson, P., *Handbook of research on curriculum*, A project of the American Educational Research Association.
- Eisner, E. (1985) (editor) *Learning and Teaching. The ways of knowing. Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Fenstermacher, G.D. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. Ob. Cit.
- Flinders, D.; Noddings, N. y Thornton S. "The null curriculum its Theoretical Basis and practical implications". *Curriculum Inquiry*, Vol. 16, Nº1, 1986, Ontario, Canadá.
- Flower, L. (1994) *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*, Southern Illinois University Press.
- Fullan, M. (1994) "Teachers as critical consumers of research". En: *Education, research and reform. An international perspective*, OECD, Office of Educational Research and Improvement.
- Gardner, H. (1995) *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, V. (1994) "Teaching for understanding in the disciplines and beyond". En: *Teachers College Record*, Vol. 96, Number 2, Winter 1994.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. (1994) "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna". En: Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Grossman, P. y Wineburg, S. (1993) "Professional Development and its Dis (contents)". University of Washington. College of Education and Department of History. Paper prepared for Israel U.S. - *Binational Conference on Teacher Knowledge*. Tel Aviv. June.
- Hansen, D. (1993) "The moral importance of the teacher's style". En: *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 25, Nº 5, p.397-421.
- Hansen, D. (1993) "The moral importance of the teacher's style". En: *Journal of curriculum studies*, Vol.25, Nº5.
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Moratá.
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Leinhardt, G. (1990) "Weaving instructional explanations in History". *Technical report*, Nº CLIP 90-02, August, 1990, University of Pittsburgh.
- Litwin, E. (1993) "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año II, Nº3, diciembre.
- Newman, F. y Wehlage, G. (1993) "Five standars of authentic instruction". En: *Educational Leadership*, April.
- Nickerson, R. (1995) "Can technology help teach for Understanding?". En: Perkins D., Swartz J., Marwell West M. y Stone Wiske M. (editors) *Software goes to shool. Teaching for understanding with new technologies*.
- Pasillas, M.A. y Furlán, A. (1988) "El docente investigador de su propia práctica". En: *Revista Argentina de Educación*, Nº 12, Año VII, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- Pasillas, M.A. y Serrano Castañeda, J.A. (1990) "Docencia-investigación. Propuestas y dificultades de integración". En: *Revista Argentina de Educación*, Nº14, Año VII, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- Pea, R. (1993) "Practices of distributed intelligences and designs for education". En: Salomon, Gavriel. Ob. cit.
- Perkins, D. & Simmons, R. (1988) "Patterns of misunderstanding: an integrative model for Science, Math and Programming" (1988). En: *Review of Educational Research*, Fall 1988, Vol 58, Nº 3.
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*, Madrid, Gedisa.
- Perrone, V. (1995) "Towards a generative curriculum" Mimeo.
- Salomon, G. (1993) "No distribution without individual's cognition: a dynamic interactional View". En Salomon, Gavriel Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwab, J. Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Buenos Aires: El Ateneo, 1974).
- Shulman, L. (1989) "Toward a pedagogy of substance. Stanford University School of Education" Mimeo.
- Tishman, S. Perkins, D. y Jay, E. (1995) *The Thinking Classroom* Boston: Allyn and Bacon.
- Tishman, S.; Perkins, D.; Jay, E. (1995) *The thinking classroom* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. A Simon & Shuster Company.
- Wertsh, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Young, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula* Paidós: Barcelona.