

LA DIDACTICA: UNA CONSTRUCCION DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACION EN EL AULA
UNIVERSITARIA*

*Edith Litwin***

En el debate didáctico contemporáneo, parece saldada la discusión respecto del carácter científico de la didáctica. Reconocer que hoy se puede analizar su crecimiento a la luz de los aportes de las investigaciones nos permite apreciar, en primer término, un desarrollo sin parangón al compararlo con el de las últimas décadas. Sin embargo, tanto las diferencias temáticas y metodológicas, como la utilización de los resultados de la investigación, en la construcción didáctica generan una suerte de debate o polémica entre las diferentes corrientes teóricas del campo. Este capítulo analiza el sentido de este debate, expone los resultados de la investigación didáctica que venimos desarrollando y reconoce algunas dimensiones teóricas de la didáctica, fruto de las nuevas producciones en este campo.

* Este trabajo forma parte de los estudios realizados gracias al subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires para la investigación: "Una nueva agenda para la didáctica".

** Universidad de Buenos Aires.- Facultad de Filosofía y Letras.

TEMAS Y PROBLEMAS EN LA INVESTIGACION DIDACTICA

Son numerosas las investigaciones actuales que ponen el foco de atención en los problemas de la comprensión por campo disciplinar o por área de conocimiento. Estos estudios recogen una serie importante de aportes que dan respuestas a numerosos interrogantes relacionados con los problemas del aprender. Se proponen así una serie de interpretaciones y explicaciones respecto de los obstáculos para la comprensión, los estereotipos, se reconocen falsos implícitos y creencias en los distintos campos de la enseñanza. En todos los casos, las distintas teorías de aprendizaje se constituyen en fuentes centrales a la hora de analizar estas cuestiones. Dichas teorías de aprendizajes se inscriben hoy, fundamentalmente, en las distintas escuelas cognitivas, entendiendo por ellas una gran variedad de propuestas que en épocas diferentes estudiaron y estudian el aprendizaje poniendo énfasis en los procesos de reflexión, la mente y la producción o apropiación de conocimientos. Ellas se originan, por ejemplo, en la teoría epistemológica genética desarrollada por Piaget, en la histórico cultural derivada de las ideas de Lev Vigotsky, en las del procesamiento de la información desde Neisser, Miller, Norman, en las versiones de Rumelhart o, finalmente, en los actuales entrecruzamientos de muchas de ellas, dados por la identificación de similares problemas como objeto de estudios.

Las relaciones entre aprendizaje y enseñanza siempre han sido centrales en el reconocimiento de los temas didácticos, en tanto se constituyeron en sus principales fuentes explicativas. Entendemos que los resultados de las investigaciones en los problemas del aprender pueden generar, a través de derivaciones aportes significativos. Dichos aportes significativos, le permiten a la didáctica superar su dimensión técnica, tanto al proporcionar explicaciones en torno a la comprensión, como al inscribir sus interrogantes en la búsqueda de las situaciones que orientan o favorecen los aprendizajes por su adecuación con los fines que se persiguen. Estudios de esta naturaleza son recopilados y analizados por Brandsford y Vye¹. Organizan las diferentes investigaciones inscribiéndolas en tres líneas

1 Véase estos trabajos citados en Brandsford J. y Vye N. "Una perspectiva sobre la investigación y sus implicancias para la enseñanza" en Resnick L. y Klopfer L. (1996) *Curriculum y cognición* Buenos Aires: Aique.

distintas: en primer lugar, estudios acerca de los procesos que subyacen al desempeño competente en cualquier campo en particular, en segundo lugar investigaciones acerca de los estados iniciales de los alumnos antes de la enseñanza y, finalmente, estudios que analizan lo que ocurre mientras tiene lugar el aprendizaje. Estos estudios, además, permiten diferenciar los estados, conductas y percepciones de los expertos o experimentados en un área temática, en relación con los de los noveles o novatos.

También son estudios en torno a la comprensión los que analizan los supuestos y pensamientos de los docentes y reconocen sus conductas, actitudes, modos de pensar, creencias, modos en que usan su conocimiento para tomar decisiones, cambiar sus puntos de vista o planificar su tarea². En relación con estos estudios, identificamos investigaciones que muestran las diferencias entre los docentes expertos y los novatos a la hora de pensar, planear o evaluar sus clases. Es así como Au señala: “En el curso de nuestro estudio, una maestra principiante dialogó con el investigador acerca de la enseñanza que impartía. En ese diálogo el pensamiento se hizo explícito, y la investigadora tuvo oportunidad de influir en él. El análisis de las afirmaciones formuladas por la principiante en diferentes momentos ha de poner de manifiesto cambios en la estructura de su pensamiento práctico y la aparición de conceptos científicos referentes a la educación”. (Au K., 1993 p. 316)

En la mayoría de los estudios actuales, además, las experiencias que se llevan a cabo se sitúan en contextos instruccionales, esto es, en aulas, y en donde el experimentador es el maestro o lo acompaña en la prueba. El valor de realizar las experiencias en los contextos instruccionales se realza en numerosas investigaciones. Es así como Edwards y Mercer³, citando un trabajo de Margaret Donaldson muestran cómo frente al ya clásico experimento con bolitas de

2 Véase Carlos Marcelo García (1987) *El Pensamiento del Profesor* Barcelona: Ediciones Ceac.

3 Véase Derek Edwards y Neil Mercer (1988) *El conocimiento compartido* Barcelona: Paidós. Los autores describen la situación experimental que debate la conclusión tradicional piagetiana (p. 73) y muestran el valor del contexto para la interpretación de las comprensiones (pp. 70 y 71).

plastilina o palitos en donde se cambia la forma pero no la cantidad y en la que se da cuenta del nivel operatorio de un niño o una niña, las respuestas de los niños en los contextos instruccionales varían frente al experimento, no por nivel operatorio, sino porque los niños saben que si la maestra repite la misma pregunta, esto significa que la respuesta que dieron es incorrecta y, por lo tanto, deben modificarla. Echan así por tierra, numerosas conclusiones acerca de la medición del nivel pre operatorio u operatorio de los niños. Las investigaciones de estos especialistas no sólo son aportes significativos por el reconocimiento de los supuestos e implícitos de las reglas básicas educacionales, sino que dan cuenta de la necesidad de situar en el aula y en los contextos de enseñanza todo estudio respecto de la comprensión.

Otra línea importante de investigaciones en los contextos instruccionales por sus claras implicaciones para la construcción de la didáctica científica refiere a experiencias e innovaciones en las aulas que, en muchas oportunidades, se inscriben en metodologías de investigación-acción. Desde esta última perspectiva encontramos los estudios de Lawrence Stenhouse luego continuados por su discípulo John Elliott. Entendemos que la difusión de los resultados de estas experiencias ha sido soslayada, en muchos momentos, por el estudio de las consideraciones que los aportes metodológicos de la investigación-acción nos generan como propuesta de construcción teórica y en la que se enmarcan tanto los trabajos de Stenhouse como los de Elliott.

Desde derivaciones o implicaciones de una línea nueva de desarrollo también encontramos importantes experiencias, por ejemplo, las propuestas innovadoras de la escuela pública Key de Indianápolis⁴ en Estados Unidos. Uno de sus principios rectores refiere al estímulo diario de las diferentes inteligencias, además de los programas regulares de estudio. Para Howard Gardner, la teoría se transforma en herramienta que, posibilita el desarrollo de una propuesta de trabajo.

4 Se trata de una escuela que desarrolla un currículo inspirado, en parte, en la teoría de la inteligencia múltiple creada y desarrollada por Howard Gardner. Del autor, se encuentran referencias de esta escuela en su libro: *Inteligencias Múltiples* Barcelona: Paidós.

La escuela Key genera tres líneas de trabajo diferentes. La primera consiste en llevar a cabo una experiencia de enseñanza y de aprendizaje no convencional al intervenir en una actividad del tipo taller en donde estudiantes de distintas edades participan de la misma actividad para el aprendizaje de un oficio. El objetivo es adquirir conocimientos en una actividad del mundo real. Los docentes, arquitectos, jardineros o banqueros son expertos en esa actividad. La segunda propuesta consiste en generar fuertes vínculos con la comunidad a través de la programación y desarrollo de experiencias. Una vez por semana un miembro de la comunidad, en calidad de especialista externo, visita la escuela y explica su oficio y sus problemas laborales. La tercer propuesta consiste en el diseño de tres proyectos a lo largo del año para que realicen los estudiantes. Esta última propuesta implica que, en relación con temas amplios, tales como el Renacimiento o la herencia mexicana, cada uno de los estudiantes pueda exponer, al finalizar el año, tres proyectos diferentes que a su vez son grabados en video. Los estudiantes conservan una carpeta de videos que da cuenta de su desarrollo a lo largo de los años en la escuela y que genera a su vez, por parte de los docentes, una nueva propuesta evaluativa.

Un enfoque diferente refiere a tres experiencias similares: la llevada a cabo en la escuela Cluster⁵, en Cambridge, Massachusetts; la Escuela Secundaria Alternativa de Scardale, en Scardale, New York y la Escuela Dentro de la Escuela de Brookline, Massachusetts. Al igual que las escuelas Key, en estas instituciones se aplica una teoría, en este caso, las etapas del desarrollo moral al campo de la educación moral con el objeto de desarrollar una práctica en la escuela que tenga fundamento en sus consideraciones teóricas. Tal como en el caso anterior, no todas las actividades escolares se inscriben en las derivaciones de la teoría que suscriben, pero la fuerza del enfoque tiñe el conjunto de las actividades. Nos referimos, en este caso, a los aportes de Lawrence Kohlberg, quien extiende la obra de Jean Piaget sobre el juicio moral de los niños, crea la teoría del desarrollo moral, elabora otra directamente vinculada con la anterior, relacionada con la educación moral y lleva a cabo una

5 El desarrollo de la propuesta, tanto en sus líneas teóricas como en el relato de la experiencia se encuentra en Kohlberg L., F. C. Power y A. Higgins (1997) *La educación moral* Barcelona: Gedisa.

experiencia derivada de la teoría en escuelas secundarias experimentales. En su trabajo de investigación desarrolló seis modelos diferentes de juicio moral, analizando las respuestas de los niños frente a dilemas morales hipotéticos y propone niveles de juicio moral que le permiten elaborar una teoría cognitivo-evolutiva de la moralización. En una etapa posterior a su trabajo de investigación, le interesó particularmente la aplicación de la teoría en el ámbito educativo. La propuesta la podemos reconocer, entonces, en las tres escuelas citadas que tienen en común su tamaño reducido –asisten menos de cien estudiantes– se organizan como democracias participativas directas –tanto los profesores como los alumnos cuentan con un voto cada uno– consultan con profesores y graduados y, la preocupación compartida por todo el personal por promover el desarrollo moral. A diferencia de Howard Gardner, quien asesora la escuela Key, Lawrence Kohlberg fundó la escuela Cluster y fue su principal asesor, desarrollando personalmente la tarea junto con su equipo de investigación también en la Escuela Secundaria Alternativa de Scardale. Por último, R. L. Mosher trabajó en la Escuela Dentro de la Escuela con algunas variantes en los modelos de intervención. Se pretendió en los tres casos que la escuela fuera una comunidad justa, entendiendo que en sí mismas pueden constituir sociedades democráticas, en las que se actúa comprendiendo la democracia y generando una ética comunitaria.

Una propuesta diferente para dar cuenta de la construcción del campo de la didáctica es la que se recoge de las experiencias pedagógicas que traspasan los límites del tiempo de sus actuaciones y que fueron creadas, impulsadas y desarrolladas por maestros. Se trata de auténticos creadores prácticos, maestros que reflexionan en torno a su trabajo y que elaboran un corpus teórico que se entraña en la didáctica de un país, una región o una comunidad. Si bien ellas no constituyen investigaciones, hoy se investiga en torno a ellas ya que nos permite reconstrucciones teóricas y prácticas interesantes a la luz de las experiencias que generan. Se trata del modelo inverso al que estuvimos describiendo. No son investigaciones que permiten reconocer temas y preocupaciones nuevas o aplicaciones de resultados de investigaciones pero se trata de auténticas y valiosas experiencias que los teóricos del campo de la didáctica, toman para generar reflexiones y, en más de una oportunidad, como inicio de investigaciones. En la Argentina, en la provincia de Santa Fe, fueron

auténticas revoluciones pedagógicas las acciones desarrolladas por Olga Cosettini y su hermana Leticia en una escuela primaria y las de Rosita Ziporovich en la supervisión de escuelas. Ambas propuestas abortaron en tiempos dictatoriales ya que se clausuró la escuela de las primeras y se la dejó cesante en su labor a esta última. Una historia similar pero de una expansión mayor fue la de Celestine Freinet en Francia. La teoría de Freinet nace de su práctica y se consolida como un rupturista con la educación de su tiempo. En su obra, "Los dichos de Mateo", utiliza las anécdotas para dar cuenta de una meditación profunda respecto de la pedagogía y las acciones escolares. En uno de sus dichos: "las águilas no suben por la escalera", encontramos la mejor expresión de nuestras preocupaciones en torno a la didáctica, las teorías y sus implicancias prácticas y el buen sentido pedagógico⁶. Freinet refiere en estos dichos a un maestro que había preparado sus métodos con minuciosidad y analogaba la enseñanza a una escalera en la que había establecido la altura que tenían que tener los escalones para adaptarlos a las piernas de los niños, la cantidad de los descansos y la función de la barandilla. Los niños, ajenos a las previsiones de los maestros, subían la escalera a gatas, trepaban de dos en dos, salteaban los descansos, subían andando hacia atrás. Pero por sobre todo, se encontraban aquellos para los que la escalera estaba totalmente falta de atractivos. Esos rodeaban la casa, subían por atrás y usaban la barandilla como tobogán para volver a ascender. No habrá, se pregunta Freinet, "una pedagogía de las águilas que no suben por la escalera". Geniales ideas de buen sentido, lógicas de las ilógicas consideraciones prácticas a la hora del hacer.

Finalmente, en este recorrido de las investigaciones didácticas, nos interesa destacar una nueva línea de desarrollo. Se trata de investigaciones acerca de materiales contruidos para la enseñanza tales como textos, guías para los alumnos, manuales, audios o videos para la educación. Nos referimos a investigaciones acerca de la comprensión lectora, estudios sociológicos o históricos, de audiencia o de percepción en relación con audios y videos, sino de aquellos que abarcan desde el análisis histórico de los contenidos de los libros de texto hasta los modos de utilización y desarrollo de contenidos,

6 Véase de Célestine Freinet (1996) *Una pedagogía moderna de sentido común* Madrid: Morata. pp. 125 y 126.

critérios de selección de los mismos, análisis de los enfoques pedagógicos y didácticos inscriptos en estudios del texto como género literario. En la Argentina, se llevan a cabo investigaciones didácticas de gran interés referidas al cuaderno de clase⁷ y a los libros de texto⁸.

Este recorrido por las diferentes investigaciones pretende mostrar, fundamentalmente, que en el caso de las investigaciones didácticas, a diferencia de las investigaciones psicológicas, los distintos temas u objetos han tenido que ver, más que con el contexto instruccional, con categorías de análisis didácticas. Reconocer los conflictos u obstáculos para la comprensión aun cuando el trabajo sea en el espacio del aula nos permite entender muchos de los problemas del aula, pero generar formas de intervención para resolver la cuestión, nos genera una suerte de prescripción indiferenciada como si los aprendizajes se llevaran a cabo en espacios ideales o teóricos y pudiéramos resolver la enseñanza con prescripciones fijas y generalizables. Las investigaciones didácticas refieren a trabajos en las aulas en donde las experiencias citadas como las escuelas Key, Cluster, las de las hermanas Cosettini, las vinculadas con los libros de texto o con los cuadernos de clase, las llevadas a cabo por Stenhouse y sus colaboradores al organizar un modelo de proceso de desarrollo curricular como fue el Humanities Project o el Ford Teaching Project llevado a cabo por John Elliott en donde los profesores desarrollaban una teoría pedagógica y la llevaban a la práctica, plantean estudios y análisis de situaciones prácticas, en tanto lo normativo, las referencias a los fines que se plantean orientan las experiencias y las decisiones que se toman. Las investigaciones didácticas, tal como las planteamos reconocen su carácter explicativo, se inscriben en los contextos de práctica en las que se llevan a cabo y adquieren sentido didáctico en tanto se reconocen entramadas por categorías históricas, sociales y políticas en relación con los fines de la enseñanza.

7 Véase de Devalle de Rendo Alicia y Perelman de Solarz "¿Qué es el cuaderno de clase? *Revista Argentina de Educación* Año VI N° 10. pp. 65-84. y de Gvirtz Silvina su trabajo de investigación acerca de los cuadernos de clase en la escuela primaria argentina.

8 Véase, por ejemplo, de Carbone Graciela y Rodríguez Luis María (1997) *El libro de texto en la escuela* Cuaderno de Investigación. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.

UN CASO DE INVESTIGACION DIDACTICA: LAS CONFIGURACIONES DIDACTICAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

En nuestro trabajo de investigación hemos reconocido que la agenda clásica difiere de la didáctica, entendiéndola por ella la delimitación de los objetivos para la enseñanza, las consideraciones respecto del método, los contenidos, las actividades o la evaluación no parecen proporcionar un marco suficiente para orientar las prácticas docentes. Pretendimos, por ello, construir nuevas categorías interpretativas que nos permitieran entender las clases y favorecer, en su reconstrucción, el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza.

En una nueva agenda de la didáctica, construida desde el análisis de las prácticas con el objeto de entender los procesos de construcción del conocimiento, nos interesó reconocer tres dimensiones de análisis que enmarcarían las prácticas docentes: las estrategias que promueven la reflexión en el aula, los estudios que nos permiten identificar la comunicación didáctica y, finalmente, las consideraciones morales que entraña la comunicación didáctica en la clase reflexiva.

Estudiar la reflexión en la clase implica analizar las formas de pensar del docente, estudiar las complejas situaciones en las que se resuelven los problemas, observar los modos en que se retiran los soportes o andamios que se hayan instalado para que los alumnos puedan trabajar de manera independiente. En una clase en la que la reflexión guarda un lugar privilegiado, el pensar en el aula es parte de la propuesta cotidiana, por lo que se hace necesario enseñar un lenguaje de pensamiento como mediador de la actividad reflexiva. Es expresión del pensar: cuestionar y cuestionarse. Se manifiesta en un estudiante flexible y aventurero al tiempo que ordenado, intenta razonar cuidadosamente y dispone de tiempo para pensar. Las clásicas respuestas de ensayo y error para saber lo que sabe el alumno no son prácticas favorecedoras de los procesos del pensar.

Desde la segunda dimensión de análisis, la de la comunicación didáctica en una clase reflexiva, nos interesa reconocer, por ejemplo, los tipos de explicaciones y las preguntas que formula el docente. Al estudiar los diferentes tipos de explicación y reconocer las explicaciones basadas en los campos disciplinarios que se plantean al-

rededor de convenciones propias de la disciplina y que nos remiten a las preguntas importantes en ese marco, —qué es un presupuesto, hipótesis o progreso y diferenciarlas de las autoexplicaciones por su carácter fragmentario o parcial—, podríamos construir un campo de intermediación en el que se reconocen explicaciones para la enseñanza que, siendo redundantes y a la vez reflejo de las concepciones docentes, sirven para clarificar conceptos, procedimientos, ideas o tipos de problemas que favorecen la comprensión. Las explicaciones construidas para la enseñanza, pero que no guardan ninguna relación con nuestros modos de comprensión, tampoco favorecen la comprensión científica.

Respecto de las preguntas que se le formulan al alumno nos interesa reconocer que, si bien constituyen una parte importante del discurso de la clase y persistente en su transcurrir, la mayoría de las veces implican en su formulación una respuesta unívoca, una declaración, una advertencia y muy raramente una inducción. La burocratización de la pregunta implica que no se asuma ningún riesgo al formularla ni se dé cuenta del asombro frente a un hecho o circunstancia. En una didáctica de nuevo tipo, recuperaríamos el análisis de las características de la pregunta socrática que tenía como propósito enseñar a pensar, o la freiriana que favorece los procesos de emancipación del hombre. Compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan conocimientos tiene en el marco de la comunicación didáctica un carácter complementario y asimétrico. En este marco la pregunta del docente tiene valor en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas de un concepto tratando de desconstruirlas.

Desde la tercer dimensión de análisis, la moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva, reconocemos todas las situaciones de poder que se configuran en una clase y que generan falsas relaciones en torno al conocimiento.

Pensar críticamente requiere tolerancia para entender posiciones disímiles (y creatividad para encontrarlas) y desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. La perspectiva moral no se inscribe en 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”. Da cuenta de 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 ética de la misma práctica se construye en una relación que expresa como cualquier otra los vínculos solidarios, respetuosos de las diferencias y de los contextos en que las prácticas se inscriben.

En estas tres dimensiones, para nosotros, tres aproximaciones teóricas en las que se pueden inscribir dimensiones de una nueva agenda de la didáctica, hemos construido configuraciones didácticas como marco explicativo e interpretativo de prácticas de la enseñanza. La idea de configuración nos remite a un conjunto inacabado, abierto y en construcción, nos remite, en nuestro trabajo, a variaciones en el arte de narrar. Entendemos por configuración didáctica 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 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 práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Ellas 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.

Hemos construido en la investigación las configuraciones didácticas⁹ a partir de la identificación de dimensiones de análisis

9 Véase de nuestra autoría *Las configuraciones didácticas* en las que explicamos como llevamos a cabo la investigación y también ofrecemos una serie de configuraciones didácticas construidas a lo largo de nuestro trabajo.

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 la oposición a un planteo de manera reiterada y que permite a través de contra-argumentaciones desarrollar los diferentes temas. El análisis de cada configuración posibilita 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. En general, reconocemos que en toda clase recurrimos a las diferentes categorías y por tanto no son persistentes. Sin embargo, tal como señalamos, es la persistencia la que nos ha permitido su reconocimiento.

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.

Hemos construido y validado con los docentes una serie de configuraciones didácticas que inscribimos en esta nueva agenda y otras que denominamos del borde de la agenda, por las preocupaciones que nos generan. En general, en las distintas configuraciones didácticas del campo de las ciencias sociales, hemos reconocido un eje estructurante de todas ellas que es la contextualización socio-histórica. Esta contextualización recurrente de las diferentes explicaciones, da cuenta de una manera particular de entender la sociología, la educación, la antropología, la geografía. Puede devenir en un análisis simplista o puede provocar un desarrollo sustantivo de los diferentes temas en tanto permite reconocerlos en los contextos que los significan. Los análisis simplistas los encontramos al generar un patrón de mal entendimiento, por ejemplo, en la enseñanza

de la literatura cuando se pierde el sentido estético del análisis al significar una obra por la biografía del autor o el lugar donde se desarrolla la obra. Para nosotros, en estos casos se da una pérdida del objeto literario al generar categorías explicativas de las ciencias sociales. Otro ejemplo lo ofrecen la enseñanza de las ciencias naturales, en las cuales el desarrollo de teorías como la del caos y de otros presupuestos significativos diferentes, dan cuenta de que la causalidad se ha desplazado como eje del análisis. Nos preguntamos si ese desplazamiento se da también en la enseñanza. Nuestra preocupación reside en la experiencia de que la comprensión se ve favorecida cuando el eje de análisis es causal y, por tanto, los docentes podrían elegir para la enseñanza aquella explicación que desde las prácticas se reconoce como comprensible.

La tendencia a abordajes interdisciplinarios como parte de las nuevas propuestas curriculares, nos genera otra suerte de interrogantes. Derivada del movimiento de reforma del sistema educativo en la Argentina, esta tendencia a la interdisciplinariedad ha modificado, por ejemplo, los contenidos de la enseñanza de la historia y de la geografía, creando un nuevo campo: la enseñanza de las ciencias sociales. Esto implica que se pretende, para la enseñanza, generar la construcción de un objeto nuevo, de carácter interdisciplinar. Reconocemos, en este caso, dos cuestiones. Por un lado, se enseñan temas y problemas que no se habían incorporado al currículum, de carácter sociológico, económico y político y, por otra parte, se produce la pérdida de problemas genuinos de cada disciplina ya que, en muchos libros de texto y manuales de reciente aparición, la historia se transforma en disciplina central y la geografía se relaciona de manera subsidiaria o se plantean como centrales la historia y la geografía y aparecen subsidiarias la antropología o la economía. Debilitamientos, entrecruzamientos, nuevas dependencias y reconocimiento de problemas sociales que se habían recortado de los currículos anteriores, se configuran en un nuevo tema de estudio: las ciencias sociales como nuevo campo de enseñanza. Estas y otras categorías, referidas a la enseñanza, son las que hemos pretendido estudiar en las configuraciones didácticas.

En nuestra investigación en el aula universitaria, a manera de ejemplo, podemos citar entre las configuraciones de la nueva agenda, *la secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición*

y la secuencia progresiva no lineal por pares antinómicos. En ambos casos 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 un tema 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 del desarrollo conceptual 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 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, transparenta 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 esta configuración, nuestra preocupación reside en reconocer, que frente a estos tratamientos, los alumnos pueden cristalizar los 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 por pares conceptuales antinómicos*. En este caso, reconstruido en una clase de psicología, se identifica 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 fue posible reconocer que ésta pudo ser desarrollada sin explicitar las antinomias. Aunque 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 reconstruyeron conocimientos previos y fueron los pares los que facilitaron la progresión temática. Se reiteraron los mismos temas, pero a la luz de los nuevos pares. De este modo se estimuló una comprensión más compleja.

Al distinguir las configuraciones que denominamos *de borde*, reconocemos que, a diferencia de las anteriores, estas no pueden ser identificadas por el eje estructurante de los problemas teórico-epistemológicos del tratamiento del contenido en el marco de las cuestiones referidas a la clase reflexiva tal como venimos describiendo, sino que se atienen a una forma particular de tratamiento en relación con las ideas y concepciones del docente centrados en los problemas de comprensión de los alumnos. Un ejemplo de estas configuraciones es la secuencia progresiva lineal en una clase de historia en donde el discurso del docente se estructura a partir de consideraciones causales. Las oraciones se organizan de modo tal que se reconocen en cada una un sujeto y un objeto directo en el que este último se transforma en el sujeto de la oración siguiente. Se asemeja a una clase problema-solución. Entendemos que un cierre abismal al finalizar la clase, por ejemplo, podría poner en cuestión todo el tipo de tratamiento y generaría una ruptura con el abordaje y la concepción que entraña.

Si bien éstas han sido un ejemplo de algunas de las configuraciones didácticas que hemos validado con los docentes a lo largo de nuestra investigación, un estudio más analítico nos permitiría describir otras configuraciones. Nuestro propósito es, precisamente, dar cuenta a través de ellas que es posible reconocer muchas otras, aun cuando, en general, en las clases aparecen estas dimensiones como recurrencias durante su transcurso y no como persistencias. Son las persistencias, como ya dijimos, las que permiten su identificación. Las configuraciones descritas (en total identificamos once) integran la agenda, sin agotarla.

El planteo de estas cuestiones nos remite al análisis del 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 otra parte, 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 referencia 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. Entendemos que en el marco de las perspectivas construidas reconocimos variaciones en el arte de narrar en tanto las clases excepcionales, clases de maestras y maestros dieron cuenta en estas variaciones narrativas, propuestas significativas de desarrollo temático.

NUESTRA ULTIMA REFLEXION: LAS VARIACIONES EN EL ARTE DE NARRAR EN LA INVESTIGACION DIDACTICA

Al analizar el lugar de la narración en la enseñanza y a pesar de nuestras preocupaciones teórico-epistemológicas en la secuencia progresiva lineal, no queremos dejar de reconocer, sin embargo, que es la secuencia progresiva lineal la manera habitual de la narración.

En clase, aun cuando las secuencias narrativas sean variadas, es probable que se puedan estudiar numerosos momentos que incluyen segmentos narrativos lineales que atrapan la atención y finalmente, favorecen la comprensión.

Philip Jackson¹⁰, en uno de sus más recientes trabajos, analiza el lugar de la narración en la enseñanza. Sostiene que vivimos rodeados de historias y de las historias de los otros. Analiza básicamente dos funciones que cumplen las historias. Una epistemológica, que refiere a los conocimientos que las y los alumnos deben poseer para ser partícipes de una cultura. Estas historias o grupos de historias, en el caso argentino citaríamos indudablemente a San Martín, El Plumerillo, el cruce de Los Andes, a Belgrano y la bandera, al fuego de Moreno, a Sarmiento y doña Paula, acercan a los alumnos de Ushuaia y Humahuaca. Los problemas matemáticos de aplicación de la regla de tres compuesta siempre tuvieron que ver con obreros de la construcción y, las ciencias naturales a un vaso con un secante y un poroto que proveían la experiencia de la germinación. Conocer estas historias escolares da cuenta de ser argentinos. Se aprenden en tanto se cuentan, esto es, se entretienen como relatos pero, nos señala Jackson, sin desautorizar la función epistemológica de las historias, paradójicamente, necesitamos escucharlas en su totalidad para poder recordarlas y, sólo necesitamos saber el esqueleto del argumento y las acciones de los personajes de cada una de ellas para formar parte de una comunidad. Por otra parte, contar historias tiene también otro propósito: cambiar puntos de vista, generar nuevas perspectivas, transformarnos y ser transfigurados por las historias que nos cuentan y contamos. A esta función, Jackson la denomina transformativa. Nos generan una suerte de incertidumbre respecto de cuáles son las historias que valen la pena ser contadas y, otra vez, paradójicamente las necesitamos contar siempre porque su impronta se suele perder.

En nuestro trabajo de investigación, más de una vez frente a una práctica de enseñanza, en la búsqueda por reconocer nuevas categorías de análisis didáctico valoramos las intenciones que determi-

10 Véase del autor "On the place of narrative in teaching" en McEwan Hunter and Egan Kieran (1995) *Narrative in Teaching, Learning, and Research* New York: Teachers College Press.

naron que las o los docentes desarrollaran su clase de una u otra manera. Otras veces a esas intenciones se agregaron razones sustantivas que fundamentaban sus propuestas de trabajo pero, ni intenciones ni razones siempre dan cuenta de la buena enseñanza. En nuestras búsquedas, hoy reconocemos que una buena enseñanza, favorecedora de la comprensión, que a su vez deleite, y que genere el deleite por el conocimiento cuenta sustantivamente, con un relato que da ganas de que se siga contando. Y como de clases se trata, estos relatos nos proponen el desafío de entenderlos desde las categorías didácticas, más allá de las intenciones y de las razones del que enseña.

REFERENCIAS

- AU K.
1993 "Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión" en Moll Luis (comp) Vigotsky y la Educación Buenos Aires: Aique.
- BRUNER Jerome
1997 *La educación, puerta de la cultura* Madrid: Visor.
- CARRETERO Mario
1997 *Introducción a la psicología cognitiva* Buenos Aires: Aique.
- FREINET Celestine
1996 *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Madrid: Morata.
- GARDNER H.
1995 *Inteligencias Múltiples* Barcelona: Paidós.
- JOHNSEN Egil B.
1996 *Libros de texto en el calidoscopio* Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor
- KOHLBERG Lawrence, POWER F. C. y Higgins A.
1997 *La educación moral* Barcelona: Gedisa.
- LITWIN Edith
1997 *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* Buenos Aires: Paidós.
- MCEWAN Hunter and Egan KIERAN
1995 *Narrative in Teaching, Learning, and Research* New York: Teachers College Press. (en prensa, en español, en Editorial Amorrortu)
- RESNICK L. y KLOPFER L.
1996 *Currículum y cognición* Buenos Aires: Aique.
- WITTROCK Merlín
1990 *La investigación de la enseñanza, III.* Barcelona: Paidós.