

Aperturas en el marco de una nueva agenda para la didáctica

La perspectiva epistemológica como
dimension de análisis de las practicas de
la enseñanza Vol.1

Autor:

Maggio, Mariana

Tutor:

Litwin, Edith

1998

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Nº 32937 MESA
06 FEB 1998
ENTRADAS

Universidad de Buenos Aires Agr.
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Didáctica

92

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS

APERTURAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA PARA LA DIDACTICA:
LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA COMO DIMENSION DE ANALISIS DE
LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA

TESIS DE MAESTRIA

Mariana Maggio

Directora: Dra. Edith Litwin

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FFYL - UBA
BIBLIOTECA / HEMEROTECA

Febrero de 1998

v.1

APERTURAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA PARA LA DIDACTICA:
LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA COMO DIMENSION DE ANALISIS DE
LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA

TESIS DE MAESTRIA

INDICE

INTRODUCCION.....	3
CAPITULO 1: LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA.....	7
1.1. Reflexiones epistemológicas acerca de la Didáctica como campo de la investigación.....	7
1.2. Análisis epistemológicos de los supuestos involucrados en los contenidos de la enseñanza y las propuestas curriculares.....	26
1.3. Investigaciones acerca de los problemas epistemológicos involucrados en el aprendizaje de los alumnos.....	35
1.4. Investigaciones sobre las concepciones de los profesores y las profesoras acerca del conocimiento.....	39
CAPITULO 2: APERTURAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA PARA LA DIDACTICA: LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA EN LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA.....	45
2.1. El reconocimiento de la perspectiva epistemológica como dimensión de análisis de las prácticas de la enseñanza.....	45
2.2. Configuraciones didácticas que incluyen el nivel de análisis epistemológico.....	58
2.3. Configuraciones didácticas estructuradas por los supuestos epistemológicos del campo disciplinar.....	64
2.4. Los buenos saberes de los buenos docentes.....	76
CAPITULO 3: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL ANALISIS DE PROBLEMAS DIDACTICOS CLASICOS.....	82
3.1. El método en la enseñanza.....	82
3.2. Perspectivas para la inclusión de la dimensión epistemológica en las prácticas de la enseñanza.....	84
3.3. Nuevas aperturas para la investigación en el marco de una nueva agenda para la Didáctica.....	90
CAPITULO 4: CONSIDERACIONES ACERCA DE LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	95
CONCLUSIONES.....	106
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	109
ANEXO	

**APERTURAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA PARA LA DIDACTICA:
LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA COMO DIMENSION DE ANALISIS DE
LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA**

TESIS DE MAESTRIA

INTRODUCCION

En la última década los estudios sobre educación instalan la problemática acerca del conocimiento desde diferentes perspectivas. Desde una perspectiva epistemológica reconocemos:

1. Reflexiones epistemológicas acerca de los campos de conocimiento referidos al objeto educación, como por ejemplo el problema de la construcción del conocimiento didáctico, desde la perspectiva de una reflexión de segundo orden, esto es, epistemología de la Didáctica.

2. Análisis epistemológicos de los supuestos involucrados en propuestas curriculares.

3. Estudios acerca de los problemas epistemológicos que aparecen en el aprendizaje de los alumnos, con especial referencia a nociones tales como concepciones erróneas, obstáculos epistemológicos y cambio conceptual. Esta línea ha sido profundizada especialmente por los neopiagetianos y los didactas franceses.

4. Investigaciones sobre las concepciones de los profesores y las profesoras acerca del conocimiento.

En estos abordajes epistemológicos aparecen referencias tanto a las teorías del conocimiento, en las preocupaciones vinculadas generalmente al aprendizaje de los alumnos y el pensamiento del profesor en estudios de orientación claramente psicológica, no didáctica; como a la filosofía de la ciencia, en lo que hace a la teorización acerca de los campos disciplinares que son objeto de la enseñanza. Estos trabajos revisten interés como antecedentes de la inclusión de la perspectiva epistemológica, aún cuando no refieren específicamente a la reconstrucción de la misma en el estudio de la clase escolar, punto que destacaremos en el presente trabajo.

A diferencia de los anteriores, el enfoque que desarrollamos intenta comprender el sentido de la problemática epistemológica en las prácticas de la enseñanza en sentido estricto, en la búsqueda de dimensiones de análisis para una nueva agenda de la didáctica.¹ En este marco sostenemos que el análisis de los modos en que se construye el conocimiento en determinados campos disciplinares y las formas más comunes que adquiere el conocimiento experto en determinados momentos del desarrollo de un campo resultan de fundamental importancia en el momento de entender las buenas prácticas de la enseñanza acerca de ese campo disciplinar en la universidad.

Aún cuando los desarrollos en la perspectiva epistemológica constituyen el marco de referencia que nos permite pensar la construcción del conocimiento didáctico desde una óptica

¹ Ver Litwin (1996 y 1997).

diferente, entendemos que el análisis epistemológico no debería escindirse de su sentido político. Al respecto Connell (1997) plantea: "El conocimiento es un producto social, no en un vago sentido metafísico, sino en un sentido duro y real. Qué se sabe, quién lo sabe, sobre quién, con qué efectos... son cuestiones sociales y, desde luego, políticas. (...) La posibilidad concreta de organización del proceso de producción del conocimiento que, en un momento determinado, se materializa en la práctica investigadora es, a la vez, una cuestión epistemológica y política. Los investigadores hacen opciones cuando crean conocimientos, pero no son opciones inocentes, y nunca simplemente técnicas" (152-153).

Entendemos que en la construcción de conocimiento didáctico corresponde resaltar el sentido político del nivel de análisis epistemológico. En nuestra perspectiva, la didáctica como disciplina acerca de la enseñanza aparece comprometida y orientada por las finalidades educativas, y el abordaje que planteamos se legitima en tanto su explicitación y reconstrucción permita favorecer el desarrollo de prácticas educativas más democratizadoras.

La investigación, realizada en el marco de una Beca de Iniciación de la Universidad de Buenos Aires, forma parte del Programa "La Psicología Cognitiva y la Didáctica en el Nivel Superior", del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dirigido por la Dra. Edith Litwin, y tiene como antecedente la investigación "Configuraciones didácticas para la enseñanza de

las Ciencias Sociales en la universidad" (Subsidio UBACYT 1991-1994; directora: Dra. Edith Litwin).

La indagación se enmarca en la búsqueda de dimensiones de análisis con el objeto de construir una nueva agenda para la Didáctica (proyecto en curso "Una nueva agenda para la Didáctica", Subsidio UBACYT 1994-1997; directora: Dra. Edith Litwin), para lo cual se analizan y reconstruyen prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la universidad con los siguientes propósitos:

- . la reconstrucción de los estudios señalados previamente,
- . el análisis de diversos campos disciplinares a la luz de los desarrollos de los enfoques de la filosofía de la ciencia,
- . el estudio de las relaciones entre supuestos epistemológicos de diversos campos y las prácticas de la enseñanza,
- . la interpretación del valor de la dimensión abordada para la construcción del conocimiento didáctico en la búsqueda de una nueva agenda.

Estos propósitos nos han permitido, a la vez, estructurar el trabajo de tesis que presentamos a continuación.

CAPITULO 1: LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA

1.1. Reflexiones epistemológicas acerca de la Didáctica como campo de la investigación

El momento que se reconoce como fundacional para el campo de la Didáctica aparece vinculado a la obra "Didáctica Magna" de Juan Amos Comenio en el siglo XVII (Díaz Barriga, 1984) en la que se fundan los grandes principios de una metodología general de la enseñanza. En el siglo XIX se desarrolla la pedagogía como disciplina a partir del pensamiento herbartiano². Por su parte, la conformación de la ciencia de la educación emerge en dos tradiciones de principios del siglo XX: la sociología funcionalista francesa, a partir de Durkheim, y el pragmatismo estadounidense, con la figura de Dewey (Díaz Barriga, 1995). La ciencia de la educación puede ser ubicada en relación con los desarrollos del positivismo y la implantación de un modelo de "ciencia", ya no como pedagogía (conducción del joven) sino como estudio empírico y sistematizado de una serie de aspectos de la educación, en las dos vertientes mencionadas.

Otros análisis nos remiten a los orígenes de las disciplinas pedagógicas desde el punto de vista de los mismos términos en cuestión: "...al fundarse las escuelas de la Grecia Clásica -que no son invento griego, venían de la Mesopotamia- se crea la

² Otros autores afirman que el origen de la pedagogía como tal se sitúa en el siglo XVIII a partir del tratado de Kant Sobre Pedagogía (Moreno y de los Arcos, 1995).

figura del pedagogo, el servidor, esclavo las más de las veces, que tenía como tarea llevar a los niños a la escuela, básicamente a la escuela del didáscalos. El contenido de la escuela del didáscalos era la didajé, la enseñanza puramente formal, por lo que el pedagogo adquirió con el paso del tiempo el cometido de la educación cívica y moral de los niños, de suerte que desde la época clásica tenemos perfectamente claro que cuando hablamos de didáctica estamos hablando de enseñanza y cuando hablamos de pedagogía estamos hablando de educación" (Moreno y de los Arcos, 1995, 58).

A pesar de estas definiciones fundantes, las discusiones acerca de qué es la Didáctica, cuál es su objeto, cuál es su especificidad en el campo de las ciencias de la educación, cómo se diferencia de la pedagogía, por mencionar sólo algunas, son persistentes en la comunidad académica; lo mismo que la coexistencia de definiciones de sentido claramente diferenciado:

"La Didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje" (Mattos, 1963, 24).

"La Didáctica como disciplina explicativa y normativa se propone el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para comprender las variables que intervienen en el desarrollo formativo de las capacidades cognoscitivas, como para regular y ordenar convenientemente, en función de la explicación

precedente, la participación de cada una de ellas" (Pérez Gómez, 1985, 77).

"Es necesario reconocer que la Didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social. Por tanto es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opere sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta" (Díaz Barriga, 1991, 14).

"...considerando la Didáctica en su acepción de disciplina específica o campo de conocimientos y de investigación que de una u otra forma, se relaciona con los procesos de enseñanza, con la escolaridad, con el sistema educativo y, por supuesto, con la cultura y la sociedad" (Salinas Fernández, 1995, 45).

Estas pocas definiciones o afirmaciones permiten dar cuenta de la coexistencia de un abanico de conceptualizaciones respecto del campo que oscilan en torno a los polos: teoría-práctica, técnica-ciencia, prescriptiva-normativa, neutralidad-compromiso moral, enseñanza-aprendizaje. A ello se agrega el uso del término en ámbitos no académicos, esto es, como adjetivo: por ejemplo, un periodista radial puesto a explicar la teoría del Big Bang afirma "Intentaré ser lo más didáctico posible" (Maggio, 1992).

En uno de los análisis más interesantes acerca de la cuestión, el pedagogo español José Contreras (1990) afirma: "La Didáctica

es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas" (19).

Contreras refiere a que la necesidad de legitimación social de la escuela fue cubierta en buena medida por la Didáctica, amparándose en su pretendida neutralidad como conocimiento científico. De esta medida, el desarrollo científico de la Didáctica aparece ligado al control social, bajo la forma de control técnico y neutral.

Díaz Barriga (1991) señala que los momentos de crisis en el desarrollo del campo se fundamentan en la ausencia de reflexión conceptual sobre el mismo, obstaculizado por permanentes búsquedas de tipo instrumental, vinculadas por el pedagogo mexicano a los desarrollos "necesarios" en el proceso de industrialización estadounidense y de la aplicación de la concepción pragmática y de la teoría de la administración. Según Doyle (1995) se trataba de una visión general de la enseñanza compatible con los usos administrativos de la investigación de la efectividad para su control diferido a través de la evaluación y el entrenamiento.

En abierta confrontación con las perspectivas de instrumentalización del campo, Contreras (1990) afirma que la Didáctica sólo puede analizarse a sí misma en relación a su coherencia con los valores que pretende para la enseñanza. Señala además que más allá de los fines internos propuestos para la

enseñanza, es necesario que la Didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social. Para ello es primero y fundamental que asuma el principio de la praxis como parte de su propio cometido: "La Didáctica tiene intrínseca y fundadamente un carácter práctico. Es la ciencia de una actividad práctica humana que surge no sólo por afán de conocer esa actividad, sino también para intervenir sobre ella y mejorarla. Aún más, es ese compromiso con la práctica el que define el interés del desarrollo científico de la Didáctica" (130).

La definición de Contreras (1990) de la Didáctica como "disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas"³ ubica como aspecto constitutivo el del compromiso moral con las finalidades educativas. Aún cuando el mismo autor afirma que es por ello que se ha acentuado su sentido prescriptivo, entendemos que esto no es necesariamente así. El compromiso moral con los fines que la sociedad se plantea para la educación no implica necesariamente la definición de prescripciones que, en general, están más orientadas por una racionalidad de tipo técnico y neutral. El compromiso moral refiere en este caso al problema ético en una sociedad democrática, donde la ciudadanía debe ser entendida en el marco de una filosofía pública emancipatoria (Giroux, 1993).

Salinas Fernández (1995) señala que hasta no hace más de dos décadas los manuales de Didáctica, en general, presentaban

³ El subrayado es nuestro.

capítulos tales como "cómo programar", "cómo enseñar", "cómo evaluar": "Efectivamente, una vez abandonadas las viejas posiciones en torno a la universalidad del método y la prepotencia de la prescripción para conducir una enseñanza eficaz, y una vez enfrentados a la consideración de la complejidad, inmediatez y multidimensionalidad de aquello que llamamos práctica, nos encontramos -de nuevo- frente al problema de la relación entre discurso teórico y aquello que acontece en escuelas y aulas (...) Las implicaciones en el sentido y alcance del discurso didáctico son evidentes, de tal forma que, una vez abandonado el «testigo» de la función prescriptiva de carácter universal sobre el método y los medios de enseñanza, el discurso teórico parece recoger un nuevo «testigo», el de «iluminar» la práctica desvelando los verdaderos fines de la misma..." (46-47). El cambio de "testigo", en términos de Salinas Fernández, hacia la "iluminación de la práctica" se destaca como uno de los discursos de esta década.

En este caso el abandono de la prescriptiva tiene que ver con un modo diferente de aproximación a la práctica, a partir de la realización de trabajos comprensivos o interpretativos que deberían incluir la reflexión crítica de los docentes acerca de la misma. Lo que planteamos es que, además, el abandono del énfasis en lo prescriptivo se relaciona con el abandono de la pretendida neutralidad heredada de la teoría de la administración y la asunción de los fines de la educación como dimensión constitutiva de la Didáctica.

Las perspectivas críticas intentan superar los filtros positivistas de pretender una práctica como mero reflejo de una teoría universal. Es aquí donde se conectan ambos aspectos: la orientación a las finalidades educativas con la intervención en la práctica como compromiso. Asumir los postulados de las posiciones críticas para la conceptualización de la práctica tiene por supuesto la necesidad de entender las prácticas educativas como prácticas sociales, definidas históricamente y marcadas por finalidades cargadas de sentido político.

Cada una de las definiciones consideradas para el campo de la Didáctica podría ser reinterpretada a la luz de un nivel de reflexión epistemológico y categorizada de acuerdo a los mismos supuestos epistemológicos que involucra. Algunas definiciones aparecen, además, fuertemente vinculadas a los debates acerca de la pedagogía-ciencia de la educación-ciencias de la educación, centrales en los desarrollos teórico-académicos durante muchos años y persistentes en la actualidad, por ejemplo entre los pedagogos mexicanos (Bartomeu y otros, 1992; 1995).

Algunas de las perspectivas presentadas adquieren sentido en planteos epistemológicos de corte positivista o neopositivista, las mismas que caracterizaron el desarrollo del campo pedagógico y didáctico en este siglo. Desde la óptica de Buenfil Burgos (1995) "Los debates que desde el siglo XIX hasta el XX, desde la producción del viejo mundo hasta los autores mexicanos, se han planteado la identidad de la pedagogía, han concentrado su atención al menos en las siguientes cuestiones: su estatuto

epistemológico (ciencia, ciencias, disciplina, teoría, saber, campo, discurso); su carácter prescriptivo (ético, político, didáctico); su campo de acción (escuela, familia, otras agencias educativas). Las respuestas a estas cuestiones han sido diversamente justificadas y, desde mi lectura, lo que permite hacer alguna equivalencia entre ellas como ubicadas en un horizonte moderno del pensamiento es que, de alguna manera, buscan encontrar la esencia de lo pedagógico (...). Más allá de lo problemático de la propia idea de esencia, que generalmente evoca universalidad, trascendentalidad, inherencia, definitividad, está también la noción de que esta esencia existe, como tal, en el mundo y puede encontrarse en vez de ser una construcción social" (95).

Buenfil Burgos ubica las preguntas acerca de la identidad de la pedagogía, su status epistemológico, su carácter prescriptivo, como interrogantes de la modernidad. Por proximidad y pertinencia, entendemos que el mismo puede ser trasladado a las cuestiones formuladas para la Didáctica. Cabe señalar que este reconocimiento realizado por Buenfil Burgos no es un señalamiento de tipo "interno" -si cabe la expresión-, sino que se realiza desde un enfoque epistemológico que se intenta situar clara y explícitamente en otro polo: el "horizonte posmoderno". Aún así consideramos que vale la pena recuperarlo, puesto que nos permite recontextualizar los interrogantes que signaron el desarrollo del campo y que, al mismo tiempo, pueden haber obturado la producción teórica.

Sin ubicarnos necesariamente en el "horizonte posmoderno", los mismos aportes de los nuevos filósofos de la ciencia contribuyen a sostener la pérdida de sentido de algunos de los interrogantes clásicos. Dice Laudan (1985): "...no hay diferencia fundamental en especie entre las formas científicas y otras formas de investigación intelectual. Todos tratan de dar sentido al mundo y a nuestra experiencia. Todas las teorías, científicas o no, están igualmente sujetas a frenos empíricos y conceptuales. Las disciplinas que llamamos «ciencias» son, generalmente, más progresivas que las «no ciencias»; en realidad, bien puede ser que las llamemos «ciencias» sencillamente porque son más progresivas y no por causa de algunos rasgos metodológicos o generales que posean en común" (290-291).

En Laudan, el carácter progresivo tiene que ver con la posibilidad de las teorías de resolver más problemas que sus predecesoras: "La búsqueda de una forma científica de conocimiento o de una norma de demarcación entre ciencia y no ciencia, ha sido un fracaso en toda la línea. Al parecer, no hay rasgo epistémico o conjunto de tales rasgos que muestren todas las «ciencias» y sólo ellas. Antes bien, nuestro objetivo debe ser distinguir las pretensiones fidedignas y bien probadas de conocimiento, de las falsas. El modelo de resolución de problemas pretende lograr que la maquinaria haga esto, pero no presupone que la distinción entre conocimiento fundamentado y no fundamentado simplemente llegue hasta la dicotomía entre ciencia y no ciencia. Es tiempo de que abandonemos aquel duradero principio «cientista» según el cual «las ciencias» y el sano

conocimiento son coextensivos; no lo son. Dado esto, nuestra preocupación central debe ser distinguir las teorías de vasta y demostrada envergadura al resolver problemas, de las teorías que no tienen esta propiedad, independientemente de si las teorías en cuestión caen en terrenos de la física, la teoría literaria, la filosofía o el sentido común" (291-292).

Toulmin (1977) afirma, en un sentido similar, que él no se preocupa por las cuestiones concernientes a la forma lógica, sino por las de función y adaptación, por las necesidades y exigencias reales de las situaciones problemáticas que los conceptos colectivos y los métodos de pensamiento de los hombres están destinados a abordar.

Este análisis permite reubicar la Didáctica como disciplina cuya identidad y status epistemológico no se constituyan en motivos de un debate que obture su carácter progresivo y su capacidad para resolver problemas. Entendemos que gran parte de la discusión acerca de esas cuestiones tiene que ver precisamente con el carácter prescriptivo -que en el trabajo de Buenfil Burgos aparece como una tercera categoría de la búsqueda de la esencia-. En este caso, y en la reconstrucción histórica de la disciplina, el énfasis en ese carácter prescriptivo, vinculado a la Teoría del Curriculum y la Tecnología Educativa, en el marco de la pedagogía de la industrialización, marcó una impronta neutral y tecnicista que desnaturalizó los problemas de la práctica, los vació de contenido y sentido ético y político y, finalmente, obstaculizó su progresividad como un tipo de conocimiento

analítico-interpretativo que preserva la orientación hacia la consecución de finalidades educativas.

Llegado este punto es que consideramos necesario remitirnos a un análisis que nos resulta central, referido a si el objeto de la Didáctica condiciona o favorece algunas prácticas investigativas de características particulares.

La enseñanza, como objeto de la Didáctica, es una construcción social. Como tal, debería compartir aspectos comunes con otros objetos de las ciencias sociales, a partir de una caracterización centrada en la complejidad, particularidad e irreproductibilidad de las prácticas. Sin embargo, hemos centrado la discusión en torno al objeto enseñanza en dos cuestiones que nos resultan esenciales: la intencionalidad, en relación con finalidades educativas cargadas de contenido ético, político y social; y la práctica, como constitutiva.

El pedagogo mexicano Miguel Angel Pasillas (1995) afirma que si bien la educación está animada por la convicción de que el cambio es factible, abundan en nuestra época las explicaciones deterministas: objetivistas, referidas a la constricción del sujeto por condiciones económicas, culturales, sociales, estructurales, institucionales; y subjetivistas, que destacan limitaciones definidas por mecanismos internos, propios del individuo. Para Pasillas, los determinismos radicales impiden sostener la pretensión básica de mejoramiento que sustenta la educación, y en consecuencia sus fines terminan siendo

"naturalizados": se asume como "natural" la idea de educar para cubrir una exigencia funcional. En este marco se aborda, en los últimos tiempos, el estudio de la "práctica educativa", en contraposición con el "deber ser" en educación. Según Pasillas esta perspectiva es importante porque encara investigaciones cualitativas, focalizadas en lo local y en los modos específicos de proceder de los actores del medio educativo, pero: "Impulsó además una suerte de consagración de la realidad, de la práctica educativa cotidiana, al presentarla como lo verdadero -y por ende valioso-, lo posible, como la manera particular en que los actores recrean su realidad (...) la consagración de la práctica educativa contrapuesta al Deber Ser pedagógico, se instauró como otro mecanismo de naturalización en educación. Aunque en este caso, dicho mecanismo no deriva de las finalidades, (...) sino que emerge de las condiciones imperantes en el terreno de la educación" (128-129). En estos casos no se mantiene la distancia suficiente requerida para abordar la educación en vistas a su mejoramiento, sino que se instaura una relación armónica donde "la pedagogía termina siendo un aprendiz, una discípula de la educación".

Pasillas recupera a Durkheim (1976) cuando afirma que "La pedagogía no consiste en acciones, sino en teorías. Estas teorías son ciertos modos de concebir la educación, no de la manera de practicarla" (114). Desde esta posición el objeto de estudio de la pedagogía son las ideas, los propósitos, los ideales educativos, independientemente de la educación vigente. Se trata de un discurso prospectivo, justificado por su legitimidad y el

valor moral, no por la forma actual de presentación de los hechos; de ahí su poder legitimador de determinadas prácticas como educativas, en detrimento de otras⁴.

Cabría entonces distinguir dos planos: en primer lugar, la consideración acerca de cuáles son las prácticas consideradas educativas; y en segundo, la indagación acerca de los modos propiamente educativos.

El trabajo de Pasillas tiene fuertes implicancias para los temas que nos ocupan. Permite reubicar el lugar de la Didáctica en relación con la pedagogía, refiriéndola al problema de los modos propiamente educativos, modos que están orientados a la consecución de finalidades educativas, pero que no necesariamente son producto de la reconstrucción teórica de la práctica.

Bajo esta óptica, recuperamos para la Didáctica la normativa, la no neutralidad, en una dimensión no prescriptiva ni instrumentalista. Se asume la perspectiva de intervención, en la superación de los determinismos naturalistas, bajo el supuesto de un cambio factible.

En definitiva, hemos intentado desarrollar la historia y -en gran parte- el presente del campo para "negarlos", principalmente en todo lo que han representado sus búsquedas esencialistas. Esta

⁴ Pasillas aclara que no se trata de inventar los ideales educativos, sino de interpretar lo que la sociedad o un grupo con suficiente poder instituye como necesario y valioso, pero no lo impone de manera ilegal o violenta.

negación en ningún modo pretende ser omisión sino búsqueda dialéctica de una construcción que es histórica y provisional.

En un campo cuyo signo más notorio en las últimas décadas es la crisis/falta de identidad, consideramos que la crisis puede ser reinterpretada a la luz de la reconstrucción histórica del campo e iluminada desde un análisis epistemológico que en general no ha sido realizado. Entendemos que la crisis puede ser desplazada como preocupación central, en la medida en que se investigue acerca de la enseñanza, favoreciendo el carácter progresivo del campo desde la asunción de su carácter normativo, orientado a la construcción de un conocimiento provisional que favorezca mejores intervenciones en prácticas particulares e irrepetibles.

Esas investigaciones y el conocimiento producido podrán ser sometidas a preguntas epistemológicas de significativa importancia en la actualidad: ¿Qué clase de cosas conocemos? ¿Qué tipos de certeza puede tener nuestro conocimiento? ¿Cómo podemos comparar los méritos de conceptos rivales? ¿Cómo pueden justificarse y evaluarse nuestras pretensiones de conocimiento?⁵ Una reflexión del mismo orden, entendemos, debe abordar el contenido de la enseñanza -el qué se enseña-, a la vez que analizar los cruces, relaciones y solapamientos entre ambos planos: los supuestos epistemológicos de la Didáctica y los del contenido de la enseñanza que es objeto de la Didáctica, entendiendo que las repercusiones entre estos planos es de fundamental importancia para la producción de conocimiento en el

⁵ Ver Toulmin, 1977.

campo. Llegado este punto, aceptamos una definición provisional de la Didáctica como disciplina acerca de la enseñanza, cuyos desarrollos deben ser interpretados en la reconstrucción histórica del campo y alimentados por la investigación específica.

Lee Shulman, de la Universidad de Stanford, sostiene: "Investigamos en determinado campo para entenderlo, para informarnos mejor sobre él, y quizá para aprender a actuar con precisión. Los que investigan en la enseñanza están comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos, de aprender cómo mejorar su realización, de descubrir mejores maneras de preparar a los individuos que quieren enseñar" (1989, 9).

Shulman ubica la investigación proceso-producto como el programa de investigación más vigoroso de los últimos tiempos. Los resultados asocian las modalidades de conducta del docente con los logros de la actividad del estudiante, pero las primeras, en general, aparecen referidas a la conducta de control del docente o a la conducta de instrucción genérica antes que "...a una conducta descriptiva del contenido sustantivo de la instrucción con relación a la materia específica" (1989, 31).

El desgaste del programa proceso-producto se vincula, según Shulman, con su índole no teórica e indudablemente empírica y con un énfasis marcado en lo que funcionaba y lo que no funcionaba: se buscaba el establecimiento de relaciones causales entre formas y no interpretaciones teóricamente significativas. Una variante

mediacional del programa proceso-producto se relaciona con la investigación del tiempo de aprendizaje académico o tiempo dedicado a las tareas escolares.

La preocupación centrada en los estudiantes da apertura a un programa de investigación en torno a la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza, cuyas preguntas centrales son: ¿cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en clase? ¿cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes? Este tipo de investigación, que desde nuestro punto de vista es de corte más psicológico que referido a la enseñanza, es la que se sigue desarrollando en la actualidad con el énfasis puesto en la pedagogía de la comprensión.

Un programa diferente, alejado significativamente de la psicología, es el de la ecología del aula, con metodologías más cualitativas y fundamentos teóricos definidos a partir de la antropología, la sociología y la lingüística. Es evidente que los problemas abordados y las preguntas de investigación difieren de los casos anteriores. Además se parte del estudio de casos concretos y del examen de los hechos cotidianos.

Finalmente, los estudios acerca de la cognición del profesor aparecen como programa en el que se distinguen tres tipos fundamentales de investigación sobre la enseñanza basada en el proceso cognitivo: estudios sobre opiniones críticas y actitudes, sobre resolución de problemas y sobre toma de decisiones.

Nos interesa destacar la coexistencia de programas de investigación acerca de la enseñanza, aún en el marco de un mismo modelo de sociedad y comunidad académica, en el que además, insistimos, no hay un reconocimiento explícito de la Didáctica como disciplina en el sentido de la tradición europea. Esta discriminación de enfoques permite abrir nuevos interrogantes con respecto a la construcción de conocimiento didáctico.

En la recuperación de las diferentes definiciones para la Didáctica como disciplina encontramos que no siempre las mismas están referidas a la enseñanza solamente, sino al célebre binomio enseñanza-aprendizaje.

Fenstermacher (1989) plantea que es necesario superar la confusión de entender como relación causal aquello que en realidad es una dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje -relación semántica donde el significado del primer término depende de la existencia del segundo, del mismo modo que "encontrar algo" se vincula con "búsqueda"- . La no causalidad necesaria genera una posibilidad de que haya enseñanza sin aprendizaje.

El aprendizaje es objeto de la Psicología, fundamentalmente en la teorización abocada específicamente a ese objeto. La enseñanza es objeto de la Didáctica. En los diferentes discursos acerca del campo la enseñanza siempre es la referencia central. Aparece ya definida en Comenio, con preguntas relativas al cómo enseñar. Se puede hablar de transmitir, modelar, transponer o favorecer la

construcción de conocimiento o el cambio conceptual, pero siempre la idea es la misma: enseñar. Las focalizaciones sucesivas o alternativas en el método, la planificación, los objetivos, el curriculum, no deberían llevar a perder de vista a la enseñanza como objeto que se reconoce con identidad propia en la reconstrucción histórica del campo.

Ahora bien, plantear la enseñanza como objeto de la Didáctica requiere asumir su definición como problema moral. Tal como ha sido analizado por Fenstermacher (1989) las investigaciones sobre la enseñanza tradicionalmente estuvieron referidas a las prácticas exitosas -es decir, aquellas que aseguraban los resultados en términos de aprendizajes que efectivamente se producían-, en el marco del programa proceso-producto. Esta perspectiva involucra, en el sentido planteado, la confusión de entender la relación entre enseñanza y aprendizaje en términos de causalidad. Pero además, Fenstermacher establece un matiz diferenciado a partir de hacer mención a la "buena enseñanza", que modifica el sentido de la investigación en cuanto a los compromisos asumidos. La palabra "buena" tiene fuerza moral y epistemológica: "Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (158).

Wittgstein, en su conferencia sobre Etica de 1930, planteaba la necesidad de diferenciar en lo bueno el sentido trivial o relativo y el sentido ético o absoluto. Hablar de una "buena" silla significa que la silla sirve para un propósito predeterminado y tiene significado en la medida en que ese propósito haya sido previamente fijado, del mismo modo que una ruta es "correcta" en relación con cierta meta. Sin embargo, cuando se incluye un sentido referido a un deber ser, el juicio refiere a un valor absoluto, correspondiente a una expresión ética o religiosa, que está "más allá" del mundo, lo cual es para Wittgstein lo mismo que ir más allá del lenguaje significativo: "La ética, en la medida en que surge del deseo de decir algo sobre el sentido último de la vida, sobre lo absolutamente bueno, lo absolutamente valioso, no puede ser una ciencia. Lo que dice la ética no añade nada, en ningún sentido, a nuestro conocimiento. Pero es una tendencia del espíritu humano..." (Wittgstein, 1995, 43).

La perspectiva epistemológica permite comprender el campo de la investigación, es decir la Didáctica, desde una reconstrucción histórico-crítica, a la luz de las contradicciones que signaron su desarrollo y tal vez sigan marcando su porvenir. El alejamiento de las búsquedas instrumentalistas aún muestra de modo incipiente la apertura de una nueva tradición propia, no "importada" de campos afines. En nuestras comunidades académicas, el impacto de los desarrollos gestados en universidades norteamericanas continúa siendo importante en esta década, especialmente en los avances en el campo de una psicología

fuertemente preocupada por la "instrucción".

Por otra parte, la preocupación por lo instrumental se encuentra presente en la mayor parte de los docentes en los diferentes niveles. Entendemos que los estudios que orientan la reconceptualización del campo deben ser acompañados por trabajos de investigación donde las prácticas de la enseñanza tal como se llevan a cabo sean el objeto de análisis y el referente para la construcción de conocimiento didáctico.

Intentamos recoger el desafío que nos propone Alicia W. de Camilloni (1996) cuando plantea: "Si la didáctica ha de ser sólo una heredera de las crisis de otras disciplinas y una mera usuaria de sus teorías, habrá de depender de nuestra capacidad de reflexión e investigación y de producción teórica original e integradora de un discurso sobre y para la acción pedagógica que permita identificar a la didáctica, con pleno derecho, como dominio de conocimiento serio y riguroso" (39).

1.2. Análisis epistemológicos de los supuestos involucrados en los contenidos de la enseñanza y las propuestas curriculares

La perspectiva epistemológica aparece en algunos trabajos clásicos referidos a la enseñanza. Dentro de esta perspectiva clásica, propia del movimiento conceptual empirista (ver González Gaudiano, 1986), Hirst (1977) plantea que cada disciplina se caracteriza por tener cuatro rasgos distintivos: 1. una serie de

conceptos centrales que pertenecen a una determinada forma de conocimiento: por ejemplo, gravedad, aceleración, fotosíntesis, etc. corresponden al conocimiento físico; 2. una estructura lógica distintiva, fruto de la manera peculiar en que sus conceptos capitales se articulan formando una estructura lógica específica; 3. unos criterios de validación de sus enunciados, de tal forma que cada disciplina contiene una noción de verdad que puede probarse empíricamente y que es un requisito central para poder establecer juicios objetivos; y 4. unos métodos específicos para desarrollar y validar sus proposiciones.

Entendemos que la riqueza de la noción de campo disciplinar consiste en no referir a los contenidos ya prescritos para la enseñanza, como ocurre en la perspectiva clásica más ortodoxa, sino a la constitución misma del saber con los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos que ello supone, tal como es retomado al interior de este movimiento. Precisamente, la noción "disciplina" empieza a destacarse en el movimiento denominado conceptual empirista, donde pueden identificarse, entre otros, los aportes de Schwab, Phenix y Bruner. Para Phenix (1973) las disciplinas son aquellos campos de conocimiento con una estructura peculiar que se pone de manifiesto a través de sus realizaciones (es decir, de los resultados de la investigación) y que agrupa en torno suyo a una comunidad especializada. Las disciplinas abarcan todas las formas de conocimiento posible y además proporcionan los modelos de "desarrollo cognoscitivo potencial". Aparecen como base objetiva para la selección del curriculum por poseer "estructuras de crecimiento naturales que

le son inherentes", esto es, no sujetas a decisiones subjetivas o históricamente condicionadas.

Los argumentos para considerar las disciplinas como la fuente del conocimiento escolar -Lawton (1975), referido por Angulo Rasco y Blanco (1994)- pueden ser de diferente tipo: 1. la justificación de las disciplinas en términos de la naturaleza de la realidad (perspectiva realista, por ejemplo, en Phenix); 2. diferentes disciplinas plantean distintas preguntas y ofrecen distintas respuestas sobre la realidad (por ejemplo, Hirst, al entender las disciplinas como formas lógicamente distintivas de acercarse y comprender el mundo); 3. las disciplinas y la naturaleza del aprendizaje (los sujetos aprenden de acuerdo con la lógica de las disciplinas, por ejemplo, en Piaget, hay una evidente predisposición de los seres humanos a categorizar de ciertas formas); 4. las disciplinas y el aprendizaje eficiente (el aprendizaje a través de las disciplinas es más fácil, argumento que aparece planteado por Phenix, Schwab, Bruner: cada disciplina tiene una estructura que podemos conocer y es preciso respetar al aprenderla puesto que de este modo se facilita el aprendizaje).

En un análisis sobre el pensamiento de Foucault, Hoskin (1993) se pregunta qué es la disciplina y de dónde proviene: "La respuesta a este pequeño misterio es fácil. Procede de la palabra latina disciplina, y en latín tiene el mismo doble sentido que mantiene en la actualidad, refiriéndose tanto a las antiguas artes del saber, como filosofía, música y retórica, como a los

problemas del poder, como, por ejemplo, en disciplina militaris (disciplina militar). Etimológicamente el término es una forma abreviada de discipulina, relacionado con la consecución del «aprendizaje» (disci) del «niño» (puer/puella, representado por la sílaba pu de pulina). Por tanto, en cuanto a sus principios epistemológicos, el término tiene una denotación educativa e, incluso entonces, manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder-saber, porque se refiere ab initio al doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control cuyo máximo exponente era la disciplina militaris: no deja de estar relacionada con el proceso de enseñanza y con los objetos de la instrucción" (34).

En palabras del mismo Foucault (1970), aún en la ausencia de toda disciplina instituida, existía y actuaba una práctica discursiva que tenía su regularidad y consistencia. La formación discursiva permite localizar una disciplina, pero no le es coextensiva, la desborda y rodea: "A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada..." (306).

En este sentido la noción de saber puede dar cuenta del dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico, del espacio en el que el sujeto puede tomar

posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso, y del campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. El saber es definido así por las posibilidades de utilización y de apropiación del discurso.

Cherryholmes (1987) presenta un análisis de la cuestión curricular con especial referencia a la enseñanza disciplinaria. El lanzamiento del Sputnik soviético genera un movimiento específico en favor de la enseñanza de las estructuras disciplinarias: "Los potentes discursos eran efectivos y se reforzaban unos a otros: Bruner desde la epistemología empirista positivista y lógica⁶; Bloom y sus colaboradores, desde la psicología educativa (también influenciada por el empirismo lógico) y Tyler, desde las escuelas de gestión científica (y eficiente). Dados los imperativos políticos de una situación internacional amenazadora, el discurso quedó establecido, limitado y legitimado. Por diversas razones, cada una poderosa y persuasiva a su manera, la enseñanza de la estructura de las disciplinas se había convertido para entonces en el significado trascendental para el campo del curriculum: centraba en el sistema, fijaba el sentido de la enseñanza, y a partir de ella todo se podía deducir, desde los objetivos a la evaluación. Sin embargo, retrospectivamente, la idea de una estructura

⁶ Resulta necesario aclarar que, desde nuestro análisis, estas afirmaciones corresponden a los trabajos de Bruner de la década del `70. Sus obras más actuales, que recuperaremos más adelante en este mismo trabajo, nos permiten sostener que es probable que Bruner sea el mejor exponente de cómo se ha operado el "giro lingüístico" (ver De Alba, 1993) en los desarrollos de interés pedagógico.

disciplinaria se basaba en gran medida en una visión positivista del conocimiento cuyos fundamentos ideológicos se hallaban ya muy debilitados hacia 1960" (46).

Según Cherryholmes el argumento de las estructuras de las disciplinas presupone que: 1. la estructura del conocimiento disciplinario es coherente y completa desde el punto de vista lógico; 2. el conocimiento disciplinario es válido y preserva la verdad, desde sus principios básicos hasta sus hipótesis demostrables; 3. el conocimiento disciplinario es objetivo y explicativo, y no valorativo; 4. el lenguaje científico tiene un valor neutro y pasivo en la descripción de los fenómenos. Cherryholmes sostiene: "Cada uno de estos argumentos era persuasivo en el momento en que se expuso pero nunca se tocó el tema de las prácticas discursivas y de las estructuras sociales que hacían persuasivo cada argumento" (52).

Cabello Bonilla (1990) analiza los supuestos implicados en la enseñanza de los campos disciplinarios desde un punto de vista epistemológico: "En el proceso de apropiación de conocimiento están en juego la racionalidad de la disciplina, el código que articula conceptualmente un contenido, el paradigma de la comunidad científica y el tiempo requerido para llevar a cabo la apropiación de ese conocimiento. (...) Un problema central que trae consigo esta ponderación del momento de la apropiación del conocimiento se traduce en la constante dificultad para explicar, a través del discurso didáctico, como se construye la relación sujeto-objeto de conocimiento disciplinario. Si aceptamos que

esta relación se da en un nivel onto-epistemológico, donde cobra una significativa importancia el desarrollo, por parte de los sujetos, de marcos de referencia y formas de pensar específicas sobre un campo de conocimiento, sabremos entonces que se hace necesario el desarrollo de redes conceptuales para propiciar no sólo la aprehensión-comprensión de un conocimiento, sino la reconstrucción y eventual producción de nuevos conocimientos" (28-29).

Pareciera que la noción de disciplina, tal como ha sido analizada, es portadora, como noción misma, de los aspectos vinculados al control y como tercer vértice virtual del binomio saber-poder. En la recuperación que de la misma se realiza en dos momentos diferenciados de los trabajos de investigación y propuesta curricular de la escuela norteamericana aparece vinculada: primero, a los aspectos lógico-estructurales del saber científico; segundo, a la preocupación por generar propuestas curriculares tendientes a la comprensión, realizando un análisis de la misma que resulta del traslado directo de los aportes de la psicología cognitiva a las prácticas de la enseñanza.

En otro plano, se discute actualmente la permanencia de los límites de lo disciplinar. En el contexto de las nuevas lógicas de construcción del conocimiento, sería posible considerar la "explosión" de los campos disciplinarios en una situación de extrema modificabilidad de sus límites. La noción de saber, en la versión foucaultiana, parece aproximarse mejor, desde las visiones de la posmodernidad, a una lógica diferente en el eje

prácticas discursivas- saber- ciencia.⁷ La noción de disciplina, tal como aparece planteada fundamentalmente en los discursos de las reformas curriculares y de la innovación, aparece connotada por el sentido político e ideológico de los marcos en la que fue recuperada.

Frente a las propuestas reformistas de los psicólogos educativos norteamericanos en pro de la enseñanza de las disciplinas, las formulaciones de Popkewitz (1994) pueden ser tomadas en cuenta casi desde un alerta epistemológico: "Aunque desde el punto de vista de la retórica, plantean la ruptura con el conductismo, la forma del argumento vincula la ciencia cognitiva de la enseñanza con la epistemología a la que sustituye. Esto se produce, en parte, por la perspectiva acumulativa del conocimiento. La fe en la ciencia en cuanto comprobación de hipótesis y el punto de vista de que los datos explican los fenómenos son residuos del positivismo. Las cualidades socialmente estructuradas de los enunciados teóricos se sacan de sus contextos de lucha social. La historia se limita a los hechos que sancionan sus métodos específicos" (88).

Para Popkewitz se produce la negación de la historia social a través de la consideración de tres problemas del conocimiento científico: "1. Reificación, por la que se hace que el mundo

⁷ Dice Foucault (1970) al respecto de la ciencia: "Sólo pertenecen a un dominio de cientificidad las proposiciones que obedecen a ciertas leyes de construcción: unas afirmaciones que tuvieran el mismo sentido, que dijeran la misma cosa, que fuesen tan verdaderas como ellas, pero que no nacieran de la misma sistematicidad, estarían excluidas de ese dominio..." (308).

socialmente construido parezca natural e inevitable. 2. Descontextualización y reformulación del conocimiento, por las que la complejidad de las prácticas sociales se reduce a un plano unidimensional de práctica administrativa. 3. Regulación social a través de la producción de conocimiento, por la que se suscita el problema del poder como se difundiera en el conocimiento que tienen los profesores del «yo» y de los demás" (189).

Según Popkewitz se oculta el origen del conocimiento. El docente debe recoger lo que comprende y disponerlo para una instrucción eficaz. Esta racionalización del pensamiento del profesor favorece la supervisión y regulación.

Hasta aquí, los estudios que se han formulado corresponden a diferentes niveles del sistema educativo, en distintos contextos y épocas. Sin embargo, todos ellos apuntan a tratar de entender los movimientos que se han producido en relación con la enseñanza de las disciplinas.

Como la investigación que llevamos a cabo se enmarca en el desarrollo de una Didáctica universitaria, es posible pensar que el significado de las formulaciones que alertan sobre "lo disciplinado en la disciplina" cobra un sentido particular. Goodson (1995) sostiene que "...el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una «disciplina» académica, que mantiene lazos con los catedráticos

universitarios" (35). En el segundo momento la disciplina queda referida a un cuerpo de conocimiento rígido y riguroso.

1.3. Investigaciones acerca de los problemas epistemológicos involucrados en el aprendizaje de los alumnos

El estudio de los problemas epistemológicos que aparecen en el aprendizaje de los alumnos es una línea de importante desarrollo en la actualidad, que reconoce su origen en la pregunta piagetiana ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? (Castorina, 1996), interrogante central de la epistemología genética. Delval (1997) ubica en este punto la primera de las tesis centrales sobre el constructivismo: "El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina, y también a cómo se modifica el conocimiento" (15). Para Delval una teoría del conocimiento debe explicar tres problemas fundamentales: cómo se genera el conocimiento y cómo cambian los conocimientos, cómo se produce el acuerdo con la realidad y cómo se produce el acuerdo entre los individuos.

Los avances de las perspectivas constructivistas sobre los aprendizajes escolares y la preocupación específica por el aprendizaje del conocimiento científico han llevado a que en la actualidad se destaquen los trabajos sobre el cambio conceptual, promovidos, en muchos casos, por diseños curriculares que asumen entre sus propósitos la modificación de las ideas previas de los

alumnos en forma progresiva de modo tal de acercarlas a los desarrollos últimos del conocimiento científico. Al respecto Pozo (1997) plantea: "Si el cambio conceptual es el proceso fundamental para el aprendizaje de la ciencia, el desarrollo del enfoque constructivista en este dominio requerirá que profundicemos en cómo se produce ese cambio y cuál es su naturaleza" (156).

Posner y otros (1988) señalaron que la teorización sobre el cambio conceptual supone que existen pautas análogas entre el cambio conceptual en las ciencias y el cambio conceptual en el aprendizaje. Para estos autores las anomalías portan conflictos cognitivos que preparan la ecología conceptual para una acomodación, estableciendo un claro paralelo con el concepto de crisis kuhniana. Posner y otros afirman que: "Las creencias metafísicas y los compromisos epistemológicos forman la base sobre la que se emiten los juicios sobre un nuevo conocimiento" (109), como presupuestos fundamentales sobre la ciencia y el conocimiento que guían el proceso de cambio desde una concepción a otra.

Las investigaciones realizadas a lo largo de esta década muestran la gran dificultad para promover el cambio conceptual, en términos de promover la transferencia del conocimiento científico aprendido en la escuela fuera del aula. Pozo señala que la idea de sustitución de un modelo por otro que subyace a los estudios acerca del cambio conceptual lleva implícita la idea kuhniana de

que las teorías sucesivas no son conmensurables⁸. "...la adquisición de una nueva teoría o modelo (por ejemplo la mecánica newtoniana o la teoría corpuscular) no tendría por qué implicar un abandono de las teorías personales, ya que ambos tipos de conocimientos se utilizarían en situaciones distintas, sin que uno pueda reemplazar al otro. De hecho, las teorías implícitas suelen ser muy adaptativas en contextos cotidianos, ya que al tener su origen en ese tipo de situaciones suelen resultar muy predictivas, al tiempo que requieren muy poco esfuerzo cognitivo, por lo que su abandono sería no sólo poco probable sino tal vez inconveniente. Así, nuestra física intuitiva, aunque incorrecta según las vigentes teorías científicas, resulta muy predictiva y se ajusta muy bien a las demandas de nuestro mundo real" (168-169). Aún reconociendo esta problemática, Pozo afirma que el cambio conceptual sigue siendo requisito para el aprendizaje de la nueva teoría, que podrá ser comprendida en tanto se diferencie conceptualmente del modelo anterior.

En los desarrollos de la psicología norteamericana de esta década, y desde una óptica diferente, aparecen referencias a un nivel de comprensión epistemológico. Investigaciones llevadas a cabo actualmente desde la óptica del aprendizaje de los alumnos (Perkins y Simmons, 1988; citado en Perkins, 1995) analizan cuatro niveles de comprensión disciplinar: el nivel de contenido, que incluye conocimiento y práctica referidos a los datos y procedimientos de rutina; el nivel de resolución de problemas, que se relaciona con las tareas implicadas en los problemas

⁸ Ver página 55 del presente trabajo.

típicos; el nivel epistémico, vinculado con las justificaciones y explicaciones; y el nivel de investigación, referente al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos. Asumimos que estos niveles no deben ser entendidos secuencialmente y que su significación debe ser, a su vez, analizada epistemológicamente. En este sentido, observamos que el atribuir al nivel epistémico la "justificación" y "explicación" del contenido también se encuadra en una perspectiva epistemológica clásica.

Como derivación del planteo señalado, Perkins (1995) establece criterios para el análisis de una pedagogía orientada a favorecer la comprensión por parte de los alumnos, entre los que incluye el siguiente: "¿La instrucción presta atención directa al nivel epistémico de comprensión (...) ?" (230).

Estos trabajos revisten interés como antecedentes de la inclusión de la perspectiva epistemológica desde la óptica de los aportes para la comprensión del aprendizaje de los alumnos, aún cuando no refieren específicamente a la reconstrucción de esta perspectiva en el estudio de la clase escolar y no deberían ser utilizados para generar implicaciones didácticas en forma directa.

1.4. Investigaciones sobre las concepciones de los profesores y las profesoras acerca del conocimiento

Un estudio que nos parece paradigmático entre las investigaciones acerca de las concepciones de los docentes y los alumnos sobre el conocimiento es el que llevaron a cabo Smith y Anderson (1988). En el mismo se presenta el estudio de un caso en la enseñanza elemental de las ciencias: en la clase de 5° grado de Ms. Howe se desarrolla una investigación científica en la que se plantan semillas de hierba a la luz y a la oscuridad. Ms. Howe hizo que los estudiantes predijeran si sobrevivirían o no las semillas y explicaran sus predicciones, para advertir con sorpresa y desilusión que los alumnos pensaban que las semillas sí sobrevivirían en la oscuridad. Los alumnos no entendían una evidencia que para ella estaba "tan clara como el agua" y para la observación de la cual los había guiado a través de cuidadosas observaciones.

Smith y Anderson señalan tres factores que contribuyeron a lo que para Ms. Howe fue un resultado sorprendente: "1) las diferentes concepciones sobre el crecimiento y la nutrición de las plantas que mantenían Ms. Howe y sus alumnos, 2) las convicciones psicológicas de Ms. Howe sobre cómo aprenden los alumnos y 3) sus convicciones epistemológicas sobre la relación entre la evidencia y las teorías científicas" (163). Mientras que para Ms. Howe la hierba que estaba en la oscuridad se moría de hambre, para los alumnos solamente estaba "menos sana". Ninguno predijo lo que Ms. Howe esperaba, dado que seguían pensando que el alimento es lo

que las plantas recogen del suelo. Para los alumnos no se había establecido ninguna conexión entre luz y alimento.

En la interpretación de Smith y Anderson el problema tiene su origen en las concepciones de la docente acerca de la ciencia: "Ms. Howe creía que la fotosíntesis, un constructo teórico, podía derivarse de forma bastante directa de la observación empírica de plantas que crecen a la luz y en la oscuridad" (168). Acorde con este supuesto, en ningún momento presentó el concepto de explicación sino que hacía realizar más observaciones a la vez que forzaba las interpretaciones.

En este caso es posible advertir con claridad las fuertes implicancias de las concepciones del docente acerca del conocimiento para las prácticas educativas. En este caso puntual, además, dichas concepciones entran en contradicción con los modos en que el conocimiento ha sido producido: "...mientras que Ms. Howe creía que los alumnos podrían de alguna forma inferir la fotosíntesis a partir de sus observaciones el punto de vista (...) que se corresponde con filósofos como Kuhn y Toulmin, es que estos conceptos son invenciones creativas que no es probable que se les ocurran a los estudiantes" (170). Para finalizar Smith y Anderson señalan que la formación del profesorado debería incluir la visión de que la teoría se desarrolla para justificar las observaciones y no que es algo que se deriva "objetiva y fehacientemente" de ellas.

En un trabajo sobre los conocimientos de los docentes, Bromme

(1988) incluye los metaconocimientos, como conocimientos sobre la naturaleza de los conocimientos, respecto a la escuela y la asignatura, respecto a los fines y objetivos que han de conseguirse y como marco en el que se valoran los conocimientos y la relación con la propia profesión. Bromme asume que estos metaconocimientos son de carácter filosófico y tienen efectos sobre la práctica didáctica aunque, sostiene, no favorecen necesariamente la comprensión de los alumnos.

Por su parte, Shulman (1995) sostiene que el conocimiento base de un docente al menos debería incluir:

- . conocimiento acerca del contenido:
- . conocimiento pedagógico de tipo general, con especial referencia a aquellos principios y estrategias en el manejo y la organización de la clase;
- . conocimiento curricular;
- . conocimiento pedagógico acerca del contenido, como especial amalgama de contenido y pedagogía que es de exclusiva propiedad de los docentes, como forma de comprensión particular⁹;
- . conocimiento acerca de los contextos educacionales; y
- . conocimiento acerca de las finalidades, los propósitos y valores educativos y sus raíces históricas y filosóficas.

El saber acerca de las disciplinas escolares, el que debe ser

⁹ Aún cuando en la bibliografía anglosajona es poco utilizado el término "didáctica", esta afirmación de Shulman haría referencia al conocimiento didáctico en las visiones actuales que planteamos para el campo.

aprendido por los alumnos, descansa para Shulman sobre dos pilares: la literatura acumulada y los estudios en las áreas del contenido y el saber histórico y filosófico acerca de la naturaleza del conocimiento en esos campos de estudio¹⁰. Como ejemplo, Shulman presenta el de un docente de Lengua Inglesa que debería saber poesía y prosa inglesa y norteamericana; los usos, modos de comprensión y gramática en la lengua hablada y escrita. Además, él o ella debería estar familiarizado con la crítica literaria referida a las novelas y épicas que se discuten en clase. Más aún, el docente debería entender las teorías alternativas de interpretación y crítica, y cómo éstas tienen consecuencias para el curriculum y la enseñanza.

El o la docente tiene que entender la estructura de la materia, los principios de la organización conceptual y los principios de indagación que apoyan dos clases de preguntas en cada campo: ¿cuáles son las ideas y habilidades importantes en cada dominio? y ¿cuáles son las nuevas ideas agregadas y aquellas deficientes eliminadas por aquellos que producen conocimiento en el área? Es decir, ¿cuáles son las reglas y los procedimientos del buen conocimiento o la investigación? Según Shulman estas son cuestiones paralelas a lo que Schwab en 1964 caracterizaba como estructuras sustantiva y sintáctica. "Esta visión de los orígenes del saber necesariamente implica que el docente no solamente debe tener una comprensión profunda acerca del tema particular de la enseñanza, sino también una amplia formación general que sirva como marco para los viejos aprendizajes tanto como para facilitar

¹⁰ El subrayado es nuestro.

los nuevos aprendizajes. (...) ...el docente debe tener una comprensión flexible y multifacética, adecuada para impartir explicaciones alternativas para los mismos conceptos o principios. El docente también comunica, consciente o inconscientemente, ideas acerca de los modos en que la «verdad» es determinada en un campo y un grupo de actitudes y valores que influyen con fuerza la comprensión de los estudiantes. Esta responsabilidad ubica demandas especiales en la comprensión profunda de las estructuras disciplinares por parte del docente, tanto como en sus actitudes hacia y entusiasmo hacia lo que está siendo enseñado y aprendido"¹¹ (106-107).

Esta línea de investigación, que podría enmarcarse en lo que en sus orígenes el mismo Shulman (1989) había definido como estudios acerca de la cognición del profesor, ha recibido en los últimos años una fuerte crítica, principalmente a partir de la obra de Popkewitz (1994), que ubica la investigación del pensamiento del profesor como ejercicio de dirección del Estado: "Clark y Peterson (1986) indican que la investigación psicológica pretende estimular la reforma y dar orientaciones para la elaboración de la política. (...) Según el grupo del National Institute of Education, «para entender, prever e influir sobre lo que hacen los profesores, los investigadores deben estudiar los procesos psicológicos mediante los cuales los docentes perciben y definen su responsabilidad y situaciones profesionales»" -citado en Clark y Peterson, 1986, 256- (185).

¹¹ La traducción es nuestra.

Según Popkewitz (1994) la racionalización del pensamiento del profesor favorece la supervisión y regulación: "Al hacer posible el acceso público al pensamiento íntimo, la psicología del pensamiento hace más fácil el examen y la regulación de los profesores concretos" (204).

Sin embargo, y con un profundo reconocimiento del análisis realizado por Popkewitz, entendemos que los estudios sobre los conocimientos de los profesores también permiten mejorar nuestra comprensión acerca de las prácticas educativas.

CAPITULO 2: APERTURAS EN EL MARCO DE UNA NUEVA AGENDA PARA LA DIDACTICA: LA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA EN LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA

2.1. El reconocimiento de la perspectiva epistemológica como dimensión de análisis de las prácticas de la enseñanza

La búsqueda de nuevas dimensiones de análisis para la interpretación de las prácticas de la enseñanza en el marco de una nueva agenda para la Didáctica nos remitió, en un primer momento, a un recorte del objeto en un tema de importancia central: el contenido de la enseñanza. La preocupación por este aspecto, unida a la reflexión sobre la construcción del conocimiento didáctico, nos llevó a plantear una perspectiva de análisis epistemológico, como nuevo foco desde donde centrar el estudio de las prácticas de la enseñanza reconstruidas como configuraciones didácticas. La configuración didáctica, definida como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (Litwin, 1997) constituye un entramado particular que se ve afectado de distinta manera por el campo disciplinar, a lo que se agrega el reconocimiento de un nuevo nivel de análisis: la perspectiva epistemológica en la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza. Esto refiere a que no todas las configuraciones están vinculadas de la misma forma con respecto a los supuestos acerca del conocimiento y la construcción del conocimiento, aspecto abordado para comprender las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo en la universidad.

Contribuyó al reconocimiento de la dimensión epistemológica un trabajo realizado por docentes de Química que, por su significativo valor para el desarrollo de nuestra investigación, hemos incluido para el análisis, si bien la muestra inicialmente se encontraba acotada a docentes universitarios en ciencias humanas y sociales.

El mencionado grupo de docentes se interesó en el trabajo en contenidos de actualidad en el campo de la Didáctica. Fue así que se aproximaron a temas como: puertas de entrada, cambio conceptual, vinculación de lo que se aprende con los conceptos previos y con la vida cotidiana de los alumnos y elaboración de mapas conceptuales, entre otros. Desde estas perspectivas redactaron un material impreso breve para la enseñanza de conceptos químicos a alumnos ingresantes a la universidad. De la primera versión de ese material se presentan dos fragmentos a continuación:

"¿Qué es un elemento químico?

La definición de Lavoisier (1783) nos decía que:

«Los elementos o principio era la última etapa a la cual puede llegarse por análisis» y dio como provisoria la siguiente definición:

«puesto que hasta ahora no hemos descubierto los métodos para descomponerlos, ellos se comportan, frente a nosotros, como sustancias simples y no debemos de ningún modo, suponer los compuestos hasta que la experiencia o la

observación no demuestren que lo son».

Desde 1783 hasta hoy pasó bastante tiempo:

Te sugerimos que en la bibliografía que dispongas busques la definición de elemento químico, por lo menos en tres libros distintos.

Definición 1:

Título del libro:

Fecha de edición:

Reflexiona:

Compara las definiciones, verificando si existe alguna contradicción o semejanza entre las mismas, y/o con la original de Lavoisier.

¿Se ha utilizado algún término que no sabes qué significa?

¿Cuál?

Relaciona con la realidad:

Menciona ejemplos cotidianos en donde se pongan de manifiesto elementos al estado nativo (o sea no combinados)".

"1. Trata de formar los óxidos básicos a partir de los siguientes elementos:

SODIO

CALCIO

ALUMINIO

HIERRO (II)

HIERRO (III)

COBRE (I)

BARIO

CROMO (VI)

2. Trata de formar los óxidos ácidos de los siguientes elementos:

NITROGENO (III)

NITROGENO (V)

CARBONO

BORO

AZUFRE (VI)

CLORO (I)

FOSFORO (III)

BROMO (III)

3. Trata de formar los hidróxidos a partir de los óxidos del Punto 1.

4. Trata de formar los oxoácidos a partir de los óxidos ácidos del Punto 2.

5. ¿Cuál es la diferencia entre los hidrácidos y los oxoácidos?

6. ¿Cuál o cuáles de los hidróxidos o ácidos puedes relacionar con aspectos de tu vida cotidiana?

7. ¿Sabes qué es la lluvia ácida?"

El valor de este caso para nuestra investigación consistió en centrar la preocupación en los aspectos epistemológicos vinculados a las formas particulares que adquiere la construcción

del conocimiento en un campo en particular. Aún cuando este grupo de docentes había trabajado en forma específica la necesidad de vincular los saberes que se enseñan con los que el alumno ya tiene -ya sea como nociones propias del sentido común y/o como producto de su experiencia escolar previa-, la propuesta que plantean para la enseñanza aparece profundamente signada por sus propias concepciones acerca de cómo se construye el conocimiento en su campo de especialidad.

Se advierte un modo distintivo de vincular teoría y práctica y el predominio del concepto de "aplicación" como instancia posterior a la generalización de un concepto o procedimiento. La propia concepción de "método científico" a la que estos docentes hacen permanente referencia se impone en el modo en que definen una propuesta de enseñanza. Incorporamos esta reseña acotada que, si bien está referida a una experiencia no prevista a priori como parte del trabajo de campo, tiene alta significación para la reconstrucción de las hipótesis de investigación.

Para el estudio de estas cuestiones y desde una perspectiva general, nos remitimos a un trabajo en el que Alicia de Alba (1990) analiza la relación entre las perspectivas epistemológicas y la construcción, carácter y tipo de las teorías educativas, definiendo la polémica acerca del conocimiento en torno a dos paradigmas de caracterización.

El primer paradigma tiene que ver con la relación entre sujeto y objeto de conocimiento. Reconoce, en este punto, en primer

lugar, un idealismo de dos tipos: el platónico-socrático, que ubica la posibilidad del conocimiento en el proceso de participación de una entidad real eidética más allá de la realidad conocida, y el propio de Descartes, Kant y Hegel, que ubica la posibilidad del conocimiento en la subjetividad. Según De Alba, este último "...está presente en toda teoría del conocimiento que enfatice la actividad del sujeto, ya que para el idealismo la subjetividad es la condición de posibilidad del conocimiento y el fundamento de la realidad" (De Alba, 1990, 25).

En segundo término ubica el eje positivismo-neopositivismo, cuyas características básicas son el rechazo a la metafísica y la definición del concepto, de la teoría, como relación lógica con sustento empírico. A la vez se destaca su imposibilidad para comprender la complejidad de los procesos sociales "sólo a través del análisis de las regularidades que en ellos puedan observarse" (26).

La definición de un lenguaje científico único y la condición de posibilidad del conocimiento, ubicada en el objeto empírico, justifica la preponderancia del método científico centrado en la observación, la experimentación y la comprobación-verificación. Al respecto Connell (1997) plantea: "La misma ciencia se concibe según una epistemología positivista, como producción de generalizaciones basadas en la experiencia que, después de comprobadas y verificadas, pueden ser «aplicadas» por quienes la practican. El modelo positivista es el dominante en los sistemas educativos de tipo occidental, y provee los principios de sentido

común a la mayor parte de análisis que se hacen en las investigaciones. Por ejemplo, ofrece las bases para la distinción familiar entre investigación «básica» e investigación «aplicada» (154).

Finalmente, el materialismo histórico-dialéctico o marxismo, que inicialmente intenta constituir, en el plano de la teoría del conocimiento, una síntesis entre los diferentes idealismos y materialismos y centra su atención en la relación S-O, trata de manera particular las caracterizaciones del objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas.

Según Mardones (1991) Marx se separa tanto del empirismo ingenuo como de la ilusión hegeliana. El pensamiento no produce lo real, pero tampoco es objeto de análisis el fenómeno inmediato. Es necesario combinar la elaboración de categorías abstractas con la captación de la realidad en sus interconexiones con la totalidad: "Lo concreto pensado no se puede desvincular de la percepción y la representación, y, en este sentido, no es producto, en absoluto, del concepto que se engendraría a sí mismo. Pero la totalidad que se manifiesta en la mente es producto del pensamiento" (319).

En palabras de Marx (1974): "Lo concreto es concreto, ya que constituye la síntesis de numerosas determinaciones, o sea la unidad de la diversidad. Para el pensamiento constituye un proceso de síntesis y un resultado, no un punto de partida. Es para nosotros el punto de partida de la realidad, y por tanto de

la intuición y de la representación. En el primer caso, la intuición plena se disuelve en nociones abstractas; en el segundo, las nociones abstractas permiten reproducir lo concreto por la vía del pensamiento. Hegel cayó en la ilusión de concebir lo real como el resultado del pensamiento que se concentra en sí mismo, se profundiza y se mueve por sí mismo; mientras que el método consiste en elevarse de lo abstracto a lo concreto es, para el pensamiento, la manera de apropiarse lo concreto, o sea la manera de reproducirlo bajo la forma de lo concreto pensado. Pero este no es en modo alguno el proceso de génesis de lo concreto mismo" (320-321).

El segundo paradigma de caracterización definido por Alicia de Alba tiene que ver con el eje comprensión-explicación. El énfasis central de este paradigma se encuentra en las cualidades mismas del objeto de estudio de las ciencias sociales y de las ciencias naturales: "...la subjetividad en el primero de estos campos (las ciencias sociales) es parte inherente e ineludible del objeto de estudio, en cuanto a los aspectos teleológicos y axiológicos de los procesos sociales, y no sólo en cuanto al énfasis en la condición de posibilidad del conocimiento (como se privilegia en la caracterización basada en la relación S-O)" (De Alba, 1990, 28).

De Alba reconoce dos grandes tradiciones: la aristotélica, vinculada a la comprensión, que considera de manera central los aspectos teleológicos (fines) y axiológicos (valores), y la galileana, vinculada a la explicación y caracterizada por una

visión funcionalista y mecanicista del conocimiento. En este marco puede comprenderse el desarrollo de la polémica sobre el conocimiento en la modernidad a partir de tres períodos significativos de oposición: el positivismo decimonónico de Comte y la visión hermenéutica de Dilthey; la polémica entre las dos guerras mundiales y la posguerra de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y el racionalismo crítico popperiano; y, finalmente, la línea que profundiza la construcción del sentido y la comprensión de los juegos del lenguaje versus el modelo nomológico/deductivo, centrado en la posibilidad de construcción del conocimiento con base en la explicación causal.

Según de Alba la polémica actual está definida en torno a tres posturas: la empírico-analítica dominante, neopositivista en la caracterización de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento; la dialéctica o crítico-hermenéutica, que desde la óptica de la comprensión en la escuela de Frankfurt pone énfasis en el interés emancipador, las contradicciones sociales y la construcción de la subjetividad; y la hermenéutico-lingüística, que desde la óptica de la comprensión destaca las nociones de sentido, significado, intencionalidad, intersubjetividad, procesos sociales en vida cotidiana, comunicación y lenguaje.

En otro análisis de interés para nuestro trabajo, Castorina y Palau (1985) afirman y demuestran que las tesis fundamentales de la concepción clásica de la ciencia están articuladas en torno a una teoría empirista del conocimiento. A la vez sostienen que "las críticas y propuestas de la llamada nueva filosofía de la

ciencia son insuficientes para revertir la posición empirista frente al conocimiento" (9).

Ciertamente el trabajo de Tomas Kuhn La estructura de las revoluciones científicas (1971) instala una suerte de "cambio de paradigma" en el modo de entender los procesos de construcción del conocimiento en el seno de las comunidades académicas.

La noción impacta con fuerza en el campo educativo, sobre todo con referencia al análisis de los modos en los que se realiza investigación educativa (ver Pérez Gómez, 1983). Sin embargo nos parece necesario estudiar la potencialidad de la noción a la interpretación de aquello que ocurre en las prácticas de la enseñanza en su devenir concreto. El mismo Kuhn (1971) sostiene: "Al aprender un paradigma, el científico adquiere al mismo tiempo teoría, métodos y normas, casi siempre en una mezcla inseparable" (174). En el planteo kuhniano, el paradigma guía la investigación por medio de marcos de referencia aprendidos en el curso del entrenamiento profesional de forma práctica, en una suerte de modo "inconsciente" (Lorenzano, 1989). Sostendremos que las repercusiones de estos marcos de referencia alcanzan no sólo al campo disciplinar que es objeto de la enseñanza universitaria, sino a las prácticas de la enseñanza en su totalidad, signando las relaciones entre contenido y forma.

Las revoluciones científicas en la versión kuhniana presentan dos problemas epistemológicos de importancia: la incomparabilidad de los paradigmas y la cuestión del progreso en la ciencia. "El

concepto mismo de progreso no ofrece ni un criterio preciso para evaluar en qué sentido una teoría es superior a otra, perteneciendo a distintos paradigmas, ni salva su posición fundada en la incommensurabilidad de paradigmas, de un relativismo inevitable" (Castorina y Palau, 1985, 22).

Sucesivas formulaciones de la nueva filosofía de la ciencia aportan marcos referenciales para comprender el modo en que los científicos construyen el conocimiento. Los programas de investigación constituyen estructuras que sirven de guía a la indagación. Los supuestos básicos subyacentes al programa constituyen el núcleo central, protegido de la falsación mediante un cinturón protector de hipótesis auxiliares. La heurística positiva del programa está constituida por un conjunto de reglas metodológicas que indican el camino que deben seguir las investigaciones; la negativa indica los caminos que la investigación debe evitar. Las contrastaciones sucesivas de las hipótesis auxiliares añadidas al núcleo del programa de investigación conducen a ampliaciones de la teoría primitiva. El programa será considerado progresivo o degenerativo si descubre hechos nuevos por sus heurísticas; degenerativo si las hipótesis auxiliares ad-hoc puestas para proteger al núcleo de la refutación no son corroboradas en el transcurso de las investigaciones (Hacking, 1985; Lorenzano, 1989; Chalmers, 1981). Aún cuando Lakatos haya afirmado que desarrolló estas ideas en un intento por mejorar el falsacionismo popperiano, aparecen contradicciones: no existe modo de refutar ningún enunciado científico porque siempre es posible construir una hipótesis

auxiliar que lo defienda. Lorenzano sostiene que "Las semejanzas entre una y otra propuesta, la de Lakatos y la de Kuhn, son demasiado notorias como para que la metodología de los programas de investigación haya sido hecha, no como una aceptación de las ideas kuhnianas, sino precisamente como su contraparte, como su antagonista" (132). Aún así la diferencia más sustantiva consiste en que para Kuhn la ciencia normal supone la existencia de un sólo paradigma como guía para las investigaciones, mientras que para Lakatos la historia demuestra la coexistencia de programas de investigación antagónicos. Sin embargo, Lakatos no consigue proponer un criterio claro para decir que un programa de investigación es mejor que otro. Los méritos relativos de dos programas rivales sólo se pueden decidir retrospectivamente.

Laudan (1986), en la búsqueda de estos criterios, que a la vez profundizan la idea de coexistencia, sostiene que el objetivo de la ciencia es llegar a teorías con alta eficacia para resolver problemas, entendiendo que la ciencia progresa si las sucesivas teorías resuelven más problemas que las predecesoras. En este esquema el modelo de solución de problemas "arguye que la eliminación de las dificultades conceptuales es tan constitutiva del progreso como un creciente apoyo empírico" (279). Un cambio de una teoría empíricamente bien apoyada a otra menos apoyada podría ser progresivo siempre que la segunda resolviera problemas conceptuales a los que la primera se enfrentaba.

En esta línea, Laudan sostiene que existen "parecidos de familia" entre ciertas teorías, como conjuntos de creencias que

constituyen visiones fundamentales e incluyen dos componentes: "i) un conjunto de creencias acerca de las clases de entidades y procesos que integran el dominio de la investigación, y ii) un conjunto de normas epistemológicas y metodológicas acerca de cómo se debe integrar ese dominio, cómo se debe poner a prueba las teorías, cómo se debe recabar los datos, etc." (286). Para Laudan la coexistencia de tradiciones de investigación rivales es la regla, no la excepción, agregando que la coexistencia de teorías rivales como manifestación del pluralismo teórico contribuye al progreso científico, y no a la inversa.

Para Brown (1984): "La ciencia consiste en una serie de investigación estructurados mediante las presuposiciones aceptadas que determinan qué observaciones se han de hacer, cómo se han de interpretar, qué fenómenos son problemáticos y cómo han de ser tratados estos problemas. Cuando cambian las presuposiciones de una disciplina científica, quedan también transformadas también tanto la estructura de esa disciplina como la imagen de la realidad del científico. El único aspecto permanente de la ciencia es la investigación" (221-222).

Veremos a continuación cómo estas categorías pueden ser reconstruidas como dimensiones de análisis de las prácticas de la enseñanza.

2.2. Configuraciones didácticas que incluyen el nivel de análisis epistemológico

En nuestras observaciones, se fueron destacando algunas clases que incluyen un nivel de análisis epistemológico, en tanto referencia al modo en que se construye el conocimiento en el campo que es objeto de la enseñanza. A la vez, este nivel de análisis epistemológico aparece vinculado, en términos generales, a una toma de posición por parte del docente. Por ejemplo, en una clase de literatura, el docente plantea:

"...una lectura puede ser rigurosa pero al mismo tiempo puede ser falsa, entre comillas ¿no? Pero ¿que hace Barthes en S/Z? Nos habla de sus cinco códigos. Entonces ¿qué hace? Nos somete y al hablar de código, por más abierto que esté -como parece ser la opinión de Barthes-, esos códigos ponen al texto y por lo tanto al sentido del texto un corsé: un corsé estructuralista. Porque está diciendo que cualquiera de estos aspectos que se toman en el texto deben pasar necesariamente por uno de esos códigos. (...) Ahí vuelve una especie de fijeza de sentido. Por supuesto que a los semiólogos esta operación de Barthes les causa pavor, pero a los críticos literarios, a otros críticos literarios les parece una operación todavía conservadora. (...)

El psicoanálisis tiende a desatender en sus lecturas todo lo que podría tener una dimensión histórica, ¿en favor de qué? De esta espera... Yo les debo hacer una especificación

muy grande sobre las lecturas psicoanalistas de la literatura porque me embanderé en esas corrientes críticas durante mucho tiempo. Entonces, lo que voy a decir es como desde una especie de converso ¿verdad? Yo era participante de esta religión, ahora me he convertido a, pero sin embargo, ciertos efluvios del psicoanálisis, su lectura de la literatura, reduce todo a dos fuentes de sentido. La primera fuente serían las relaciones intersubjetivas dadas en un contexto familiar... las relaciones de familia, el Edipo. Por más contenido imaginario que tenga el Edipo, simbólico, lo que ustedes quieran, son siempre relaciones familiares lo que ve. (...) Podríamos hacer una revisión muy para convencernos... nadie dice nada, veo que están convencidos... de que desde mi experiencia personal con el psicoanálisis tengo mi partido tomado, en sospechosa alianza. (...)

Las críticas más interesantes a mi modo de ver nunca abandonan la literatura. Normalmente cuando se coloca a la literatura en la posición de la izquierda o la derecha, está como sujeta a perder su escaso ser. Entonces me limito a leer conflictos sociales, conflictos éticos, conflictos de la literatura, que me parece que no deben alienarla más de lo debido. Como dice Barthes, el código hermenéutico es igual al strip tease: lo que viene al final es la verdad. Lo que está al final es el análisis de él, todo el mundo lo sabe. Acá no hay código hermenéutico que valga. La verdad puede esparcirse por un lado, invertirse, darse vuelta,

etc.; leerse de otra manera. (...) Aquello sobre lo cual la ley no puede legislar es justamente sobre las condiciones históricas que le han dado origen, condiciones históricas que han hecho que la ley sea ley, las luchas que están detrás de la erección de la ley como tal. (...) Tomo a Barthes ¿verdad?, y digo Barthes es la ley, la metodología que me permite el análisis de S/Z. Y la aplico a todos los textos, entonces es la ley de todos los textos. Pero resulta que esa ley podrá ser cambiada o tendrá que ser necesariamente adaptada a los distintos textos que yo analice porque ello, ese dotar de sentido al texto dependerá de contextos absolutamente heterogéneos, imposibles de controlar que purificarán la lectura. En resumidas cuentas, lo que una ley no puede decir jamás es esa especie de caída en la historia".

El docente trabaja explicitando sus opciones entre enfoques teóricos que son, a la vez, posiciones respecto de cómo se construye el conocimiento en crítica literaria. Este posicionamiento aparece con la misma explicitación del nivel, por lo que entendemos son rasgos fuertes del debate epistemológico en el campo de las ciencias sociales. En palabras de Mardones (1991) "En el ámbito de las ciencias humanas y sociales todavía no se ha llegado a obtener un consenso acerca de la fundamentación científica. No tenemos una teoría de la ciencia o epistemología. Hay varias en pugna. Simplificando mucho, las diversas posturas se reducen a proponer un modelo de explicación científica según el canon de las ciencias naturales

(positivismo), o un modelo diferente donde se acentúa la peculiaridad del objeto sociohistórico, psicológico y el modo de aproximación a él (hermenéutica, fenomenología, dialéctica, lingüística...)" (56).

El fragmento seleccionado muestra sesgos, límites, superposiciones, matices, pero también un claro posicionamiento respecto del conocer, tal como se evidencia en un fragmento de otra clase del mismo docente:

"Alumno: (refiriéndose a su opinión acerca de la materia)
Faltó un poco de crítica de cuentos.

Profesor: Vos querés... ¿aparte de la bibliografía de cada autor? ¿Por qué?

Alumno: Para saber bien... cómo se aplica exactamente.

(Bullicio, risas de los otros alumnos).

Profesor: Pero realmente no entiendo. ¿No he repetido dos mil veces que nada se aplica?"

Este nivel de análisis aparece también claramente en una clase observada de Historia de la Ciencia para la carrera de Filosofía:

"Todos creemos, y yo también, no me opongo a esa creencia, que somos un objeto, pero en realidad, desde el punto de

vista biológico, nosotros somos la aglomeración de aproximadamente un trillón de células. ¿Cómo es que esta aglomeración funciona, de manera que se transmiten alimentos, oxígeno, mensajes, energía, fuerza, coordinación y que los estímulos de un lado son conocidos en otro lado del organismo? Eso es lo asombroso que tiene la psicología contemporánea. Esto es algo que la biología tradicional nunca pudo imaginar. Bueno, lo que acabo de plantear, es una cosa que se puede plantear al revés. Hay una teoría esotérica que se está poniendo de moda en estos momentos. ¿Han oído hablar de la teoría (...) que anda dando vueltas por ahí, según la cual el planeta Tierra es un ser, y además es un ser que tiene su racionalidad cuyos componentes son las cosas del planeta y las personas que allí viven? Como todo ser tiene sus mecanismos de defensa y de administración. (...) Esto que acabo de decir, con algún detalle, no debe entenderse como que yo adhiero a esto. No vayan a ir contando por ahí que el profesor es partidario de teorías fantásticas esotéricas. Pero la idea que acá hay interesante es que si uno no quiere admitir esto, y le parece que aquello es fantástico... ¿y por qué no es fantástico que nosotros seamos un ser, si sabemos, somos la aglomeración de un trillón de células?

La pregunta no es fácil de contestar y justamente lo que hacen la física biológica, química biológica, y en general las investigaciones fisiológicas, tratan de aclarar ejemplificando lo que hoy se llama la teoría de los

sistemas complejos. (...) Sin un instrumento como el microscopio todo ésto no existiría..."

En esta clase aparecen aspectos particulares: la confrontación con un enfoque extremo al que se califica como "esotérico", y la generación de nuevas posibilidades de comprensión a partir del establecimiento de una oposición fuerte. Por otra parte, se establecen conexiones entre los aspectos teórico-epistemológicos e instrumentales en la reconstrucción histórica, abordando la relación entre ciencia y tecnología.

En una clase de Psicología, la docente plantea:

"Porque el empirismo había dado pie a una determinada teoría del aprendizaje ¿sí?, que era el conductismo, y le interesó a Piaget y sus colaboradores no solamente discutir con el empirismo en términos de cuestiones epistemológicas más que nada, sino también en términos de una teoría de aprendizaje, que se había generado como consecuencia de aquella postura epistemológica. Entonces, la discusión con el empirismo lleva a la discusión con su teoría del aprendizaje desde el conductismo, y esto es lo que hace que la Psicología Genética tiene que intentar generar también una teoría del aprendizaje ¿sí? Pero decimos que es una teoría especial, en el sentido en que no está contenida, ni requerida por el núcleo de la teoría, en principio".

En este fragmento aparece con claridad la apelación al marco de

interpretación de la filosofía de la ciencia desde la perspectiva de Lakatos (1975 y Hacking, 1985). Desde este punto de vista, la Psicología Genética es reconocida como programa de investigación y sus desarrollos son analizados desde las dimensiones de análisis que propone esta perspectiva (núcleo central, cinturón protector, anomalías empíricas, etc.). Entendemos que este tipo de tratamiento favorece en los alumnos una comprensión más genuina del campo disciplinar, en tanto da los elementos centrales para reconstruir su desarrollo, visualizar sus temas centrales y estudiar su perspectiva a partir de conocer los interrogantes no respondidos y las anomalías no saldadas.

2.3. Configuraciones didácticas estructuradas por los supuestos epistemológicos del campo disciplinar

Con respecto al reconocimiento de las formaciones discursivas que refieren a una disciplina, Foucault (1970) plantea los siguientes interrogantes: "¿Qué son pues, la medicina, la gramática, la economía política? ¿No son nada, sino una reagrupación retrospectiva por la cual las ciencias contemporáneas se hacen una ilusión en cuanto a su propio pasado? (...) ¿Y qué especie de relaciones hemos de reconocer valederas entre todos estos enunciados que forman, sobre un modo a la vez familiar e insistente, una masa enigmática?" (51).

La reconstrucción histórica del saber muestra que la unidad no está dada por el objeto ni por una forma determinada de

enunciados, como tampoco por un sistema de conceptos coherente y permanente o por la identidad y persistencia de los temas. Entre las respuestas a las preguntas formuladas, Foucault menciona los juegos de reglas discursivas que hacen posible, durante un período determinado, la aparición de objetos: "objetos que se diferencian en la práctica cotidiana, en la jurisprudencia, en la casuística religiosa, en el diagnóstico de los médicos" (1970, 53). Foucault afirma que se trata de formaciones discursivas con reglas que definen las condiciones a que están sometidos los objetos, la modalidad de enunciación, los conceptos y las elecciones temáticas.

En las observaciones de clases realizadas es posible reconocer una serie de buenas configuraciones didácticas que giran en torno a cuestiones específicas del campo disciplinar constituido en contenido de la enseñanza. Estas configuraciones dan cuenta de preguntas o problemas particulares del campo, los abordan con procedimientos metodológicos propios del área, según sus "propias reglas" y reflejan el modo de pensamiento propio de los expertos; en suma, son configuraciones que reflejan las maneras propias de la construcción del conocimiento en un campo particular en la estructura de la clase. Estas formas no aparecen cuestionadas, ni interrogadas, como sí ocurre en las configuraciones que incluyen el nivel de análisis epistemológico. Se toma una posición, un enfoque que se constituye en marco de los desarrollos que se realizan (conceptualizaciones, interpretaciones, explicaciones, análisis, críticas). Aún cuando los supuestos epistemológicos que involucran no se explicitan en

el desarrollo de la clase, la estructuran implícitamente.

Hemos reconocido, por ejemplo, clases de Historia donde se favorecen permanentemente procesos de inducción e interpretación a partir de la lectura de fuentes:

"Fíjense que yo no digo que pienso eso, yo señalaba que en las respuestas de ustedes había dos o tres respuestas diferentes acerca de este texto que leímos... (...) (Frente al comentario de un alumno) Esa es una interpretación. Otra que nadie ha dicho es que esto en definitiva, a lo mejor está revelando o poniendo de manifiesto un determinado momento en la vida de la gente y que tal vez el texto no esté poniendo de manifiesto demasiadas cosas. (...) Hay dos o tres maneras de decodificar esta escena pero todas tiene algo en común en lo que ustedes van dando y es que todas son absolutamente autorreferidas a la institución Iglesia. Ninguna de las que dieron previamente incorporaba dentro de la interpretación de esta escena a la totalidad social y política y a la totalidad en la cual esta escena tiene lugar. La totalidad en la cual esta escena tiene lugar es la totalidad renacentista. Y es una totalidad adonde se pasa de tener y poner a Dios en el centro a poner al hombre en el centro".

En estas configuraciones se transparenta la incidencia del campo disciplinar. El docente, aún cuando no trabaja explicitando una perspectiva epistemológica, es experto en el campo, y razona

según sus procedimientos y reglas más específicas: la lógica del campo penetra la lógica de la clase, transmitiéndole rasgos semántico-estructurales (ver Schwab, 1973).

En una clase de Literatura, el docente muestra cómo genera criterios clasificatorios para el campo a partir de obras paradigmáticas:

"Si no hubiera existido la obra de Diego de San Pedro (El tratado de Arnalde y Lucenda y Cárcel de Amor), no habría problema. Se trataría de tratados de amor, casos de amores, de literatura alegórico-amorosa, o cosa por el estilo. Pero ocurre que en estos tratados se ve constituido un modelo narrativo que asombra por su modernidad. Entonces, están tan bien armados que se han constituido estas dos obras, sobre todo Cárcel de Amor, en obras modélicas. A estas se las puede llamar, sí, novela sentimental. Pero todo lo otro se aproxima por un lado, pero se va por otro. Algunas cosas tienen próximas a Diego de San Pedro pero en general difieren enormemente. (...) La existencia de esta producción determina que se configure un género que en realidad por sí no existe. Y ahí está la duda porque lo rechaza para todo pero no lo puede rechazar en cuanto esté aquí".

En este nivel se ubican las configuraciones definidas por Litwin (1997) como configuraciones didácticas de "objeto paradigmático". Las mismas han sido construidas a partir de clases en las que no

aparece explicitado el nivel epistemológico, sino donde se parte del encuadre básico de un paradigma, en sentido kuhniano, o tradición de investigación desde la perspectiva de Laudan, para asumir formas "típicas" desde el punto de vista de la construcción de conocimiento, en un campo disciplinar determinado. En este sentido, la obra aparece como configuración vinculada a la enseñanza de lo artístico; el experimento en campos con fuerte tradición en investigación empírica; y la situación o caso problema en campos disciplinares con fuerte orientación a la práctica y con necesidad de generar propuestas en relación con ella. Es en estos casos en los que se observa la incidencia de los supuestos epistemológicos del campo disciplinar en la estructuración de las prácticas de la enseñanza, portando éstas rasgos propios de la formas de construcción del conocimiento en el campo, tal como desarrollaremos a continuación.

Dice Bourdieu en Las reglas del arte (1995, editada en francés por primera vez en 1992): "Cada campo produce su forma específica de illusio, en el sentido de inversión en el juego que saca a los agentes de su indiferencia y los inclina y los dispone a efectuar las distinciones pertinentes desde el punto de vista de la lógica del campo, a distinguir lo que es importante..." (337).

En clases donde se enseñan disciplinas vinculadas a lo artístico, la obra aparece como aspecto estructurante de la clase, en la construcción de su configuración. En otra clase de Literatura advertimos cómo todo el desarrollo gira en torno a la obra:

"Pero, vamos a volver en torno a lo que habíamos dicho, vamos a Cárcel de Amor, porque el conocimiento de Cárcel de Amor va a ser más rico. Uds. deben ver como está organizado todo esto, es decir los procedimientos que se han ido integrando (...) (Refiriéndose también a Cárcel de Amor) Pero una carta en la cual se ha estructurado cuidadosamente, se ha perfeccionado toda la eficacia de los recursos y se han compensado en esta estructura. Y ese es el arte de Diego de San Pedro y es un arte insuperable. Es decir, se había logrado la obra maestra. Es una obra formidable, y se acabó. Lo mismo pasará en La Celestina... clausura, tiene que ser así".

Bourdieu (1995) plantea que la ciencia del arte sucumbe al fetichismo del nombre del maestro y a la obra como objeto sagrado, exclusivo del artista, dado que dejan de lado las condiciones y los procesos involucrados en la producción. Desde este punto de vista, la ciencia de la obra de arte "tiene por objeto propio la relación entre dos estructuras, la estructura de las relaciones objetivas entre las posiciones en el campo de producción (y entre los productores que las ocupan) y la estructura de las relaciones objetivas entre las tomas de posición en el espacio de las obras" (346).

Hemos reconocido la estructuración en torno a obras literarias en clases de la carrera de Letras. En clases de la orientación en Artes Combinadas de la carrera de Artes hemos reconstruido estructuraciones en torno a películas ("La Familia" de Ettore

Scola, "Vestida para matar" de Brian de Palma, "Viñas de Ira" de John Ford, "El ciudadano" de Orson Wells).

En otros campos, fundamentalmente en las clases de la carrera de Ciencias de la Educación, hemos reconocido una tendencia estructurante en torno a la idea de práctica, y desarrollos a partir de "casos" como objetos paradigmáticos (ver Litwin, 1997). Incluso los desarrollos teóricos más actuales de reconocidos especialistas internacionales adoptan este modo estructurante: Channel One en las clases y en la obra de Michael Apple (1996) (analizado por Litwin, ver 1997); el Guerrero Digital, en cursos de Thomas Popkewitz; el caso Benneton, en la obra de Henry Giroux (1996), dan cuenta de una fuerte orientación a la práctica que estructura la teorización acerca de las prácticas de la enseñanza y la enseñanza en el campo. En una clase observada en la carrera de Educación, sobre el tema "Tecnología y cultura", se propone el siguiente caso:

"Voy a contar un cuento, un trabajo de investigación de Vito Perrone, que a pesar del nombre es norteamericano. Vito Perrone sometió a sus alumnos a una pregunta. Les hizo preguntarse en un período corto de tiempo, digamos en un minuto: cuál fue la experiencia educativa más importante que tuvieron. Pregúntenselo Uds. Casi sería la primera que recuerdan. Esta investigación se hace con muchas poblaciones escolares. Que cosas reconocen: primero, se remite a situaciones de aprendizaje no totalmente estructuradas en las que el alumno se dio permisos, y esto

favoreció procesos más complejos. Segundo, se trataba de docentes apasionados. Tercero, tuvo que ver con lo que llama temas de borde. Vamos a tratar de dar un ejemplo. Si yo tengo que enseñar Historia Latinoamericana del Siglo XIX, un tema de borde podría ser, por ejemplo, la influencia del vestido. El tema de borde es casi lo que se me cae del curriculum. Si yo digo, por ejemplo, qué es un tema central de la formación del chico en la escuela primaria, en el campo de la Historia. Bueno, todos pensarán Revolución de Mayo, los descubrimientos, la Independencia, la Constitución Nacional en 1853, la Generación del '80. (...) Un tema central es un tema rico en ramificaciones y derivaciones, dicho por los mismos hacedores de curriculum. Un tema de borde puede ser que sea central para un investigador, pero evidentemente desde el campo disciplinar toca con pocas cosas. (...) Ahora la pregunta es qué tiene que ver esto con la tecnología educativa. Uds. se deberán preguntar adónde voy con esto. El tema -Vito Perrone-..., qué es lo que hace que uno se encuentre interesado y por lo tanto qué es lo que nos impacta en términos de nuestra forma de pensar... Es un tema profundo para la reflexión. En un tema que no es central, cuál es la categoría, el aburrimiento. Que no la elaboramos nosotros, la elabora Jerome Bruner, como concepto. Si Uds. se aburren, lo más probable es que no aprendan, se desconecten. Este, que es un tema de borde, es un caso paradigmático en la clase si lo puedo analizar desde las categorías de la posmodernidad, para entender cuáles son las categorías de análisis de la

cultura. ¿Este tema es central o no? Desde la posmodernidad diría: depende. Planteado en relación con la Didáctica es de borde. No podría plantear que lo importante es enseñar los temas de borde, lo que me llevaría a no dar los temas centrales. Para mostrar esta ambigüedad, esta ambivalencia, lo tomo en este caso que es paradigmático. El alumno lo primero que tiene que hacer es estar interesado y sin embargo lo valioso, lo central para la Didáctica es el método, el contenido, la tecnología. Nunca el aburrimiento, y sin embargo, es central para la comprensión. Entonces, lo que no es central en un momento puede serlo en otro. (...) Vito Perrone es un tema de borde, era periférico, pero cuando lo pongo como central termina siendo un caso paradigmático. Entonces esto qué cosas permite reflejar del posmodernismo: según como lo tome va a ser su sentido. Como conclusión, leo de Buenfil Burgos «Ningún discurso tiene una significación unívoca y fija, sino relacional». Por eso me acordaba de «depende» en el lenguaje cotidiano".

En esta clase, el relato de un caso permite analizar el sentido de la posmodernidad y su impacto en la cultura. No se afirma la significación relacional, sino que se analiza en un caso donde, además, aparecen interpretaciones posibles en dos niveles diferentes. En el primero, el caso incluye la preocupación por los temas de borde a la vez que destaca su importancia. En el segundo, el caso constituye a su vez un tema de borde en el campo disciplinar, aunque no lo es en el marco de la clase. Es a través de la apelación al caso que se pone en juego la relatividad, como

parte de la propuesta de enseñanza, lo que permite no caer en la paradoja que sería afirmar la relatividad taxativamente. Es la construcción a través del caso en la propuesta didáctica la que permite no reificar a través de la enseñanza el sentido de la construcción disciplinar del objeto, tal como se expresa en el modo de pensamiento de los expertos. Ya casi en el final de la misma clase, la docente afirma:

"Los enfrento con un caso que es lo que debería hacer cualquier buena clase de Didáctica. Tomar una situación práctica y ver cómo da cuenta de la teoría. Pero el caso no da para establecer categorías punto a punto. No es estricto reflejo de la teoría. Tomo un caso, desde una categoría y según lo mire depende cómo lo analizo. Constituye un caso paradigmático de la posmodernidad: explicaciones parciales de temas parciales".

En El sentido práctico, una obra previa a la ya mencionada, Bourdieu (1991, editada por primera vez en francés en 1980) analiza las dificultades de la pretensión de acercarse a la práctica desde diversos campos disciplinares, a partir del "hecho paradójico de que el modelo más coherente y también el más económico, el que explica de la manera más simple, sistemática, el conjunto de hechos observados, no es el principio de esas prácticas, que explica mejor que ninguna otra construcción; o, lo que viene a ser lo mismo, que la práctica no implica -o excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa" (29-30).

Bourdieu ilumina sus propias afirmaciones cuando define lo que, considera, son errores que llevan a la destrucción de la práctica desde la ciencia: dar la visión teórica de la práctica, error que tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción, "que lleva a destruir la práctica imponiéndole el tiempo intemporal de la ciencia"; pasar del principio práctico al esquema teórico, "construido después de la batalla": "La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que la sincronización destruye; su estructura temporal, es decir, su ritmo, su tempo y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido: como en el caso de la música, toda manipulación de esta estructura, aunque se trate de un simple cambio de tempo, aceleración o desaceleración, le hace sufrir una desestructuración irreductible a un simple cambio de eje de referencia. En una palabra, debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no sólo porque se juega en el tiempo, sino además porque juega estratégicamente con el tiempo y, en particular, con el tempo" (138-139).

Según Bourdieu no hay ninguna probabilidad de dar científicamente cuenta de la práctica si no se conocen los efectos que produce la práctica científica sólo por el mero hecho de la totalización, a la vez que plantea la necesidad de reconocerle a la práctica una lógica que no es la de la lógica. El análisis de lo que Bourdieu denomina el efecto de la teorización (sincronización forzada de lo sucesivo y totalización artificial, neutralización de las funciones y sustitución del sistema de los principios de

producción por el sistema de los productos, etc.) hace aparecer algunas de las propiedades de la lógica de la práctica que escapan por definición a la aprehensión teórica. Los principios que guían la práctica y las posibilidades que encierra no se pueden descubrir más que convirtiéndolas en acto, o sea, desplegándolas en el tiempo.

Este análisis justifica, a la vez que permite entender, la necesidad de estructurar la enseñanza en torno al caso o la situación problema en las disciplinas definidas por una fuerte orientación a la práctica. Este es el modo en que se construye el conocimiento educativo en los enfoques más actuales que intentan superar las dicotomías teoría-práctica, fundamento-instrumento de las visiones positivistas en materia de educación. Lugar de búsqueda, estado provisional que, puesto en el centro de la clase, plasma el modo experto en la construcción del conocimiento, en el "pensar la disciplina" y, por tanto, constituye un camino hacia la buena enseñanza¹².

Se han construido, también, configuraciones en torno al objeto paradigmático "experimento" (ver Litwin, 1997). Hemos podido observar que ello se produce en campos donde la investigación empírica ocupa un lugar central, por ejemplo, determinados enfoques en el campo de la Psicología, donde aparecen clases estructuradas en torno a experimentos:

¹² Este tipo de estructuración podría reconocerse en otros campos de fuerte orientación a la práctica no contemplados en el presente trabajo, como la medicina. También hemos adoptado esta perspectiva en trabajos de asesoramiento con el objeto de promover prácticas innovadoras en la enseñanza del Derecho.

"Lo que tenemos fue un intento de adecuar, algunos de los experimentos clásicos de indagación de algunas nociones, para convertir el propio mecanismo experimental en un campo de refuerzo. (...) Con la comprobación que se hace, en lugar de ser lo que debía ser teóricamente la preoperatoria que es o el retorno, o la compensación, o lo que fuere, se pide que se vuelque esto acá (señala en el pizarrón) y entonces ¿qué termina pasando?"

Resulta necesario aclarar que, en nuestro trabajo con docentes de ciencias que se denominan a sí mismas "experimentales", por ejemplo la Química, hemos llegado a observar la posibilidad de estructurar toda propuesta de enseñanza para el campo en torno a situaciones experimentales. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, objeto del presente trabajo, esto no parece ser una tendencia más que en algunos enfoques y en determinados momentos de devenir del campo. Laudan (1986) señala que las teorías tratan de hacer frente a dos tipos de problemas: empíricos y conceptuales, como versiones copresentes que dan cuenta de las tensiones entre correspondencia y coherencia en el desarrollo del conocimiento científico. Entendemos que en las prácticas referidas hay un predominio de la primera versión que resulta estructurante en la interpretación de la clase.

2.4. Los buenos saberes de los buenos docentes

Nuestro análisis se ha centrado en buenas prácticas de la

enseñanza, en las que el nivel de análisis epistemológico aparece explicitado o en forma de supuestos que dejan una fuerte impronta en las prácticas reconstruidas como configuraciones didácticas. A diferencia de Ms. Howe (Smith y Anderson, 1988), los docentes observados entienden en profundidad los temas que enseñan y, en lugar de contradecir los supuestos de tipo epistemológico que dieron origen al contenido enseñado, les dan entrada como sustancia y estructura de la clase universitaria, en tanto pueden reconocerse en la propuesta didáctica de dicha clase, aún cuando ello no hubiese sido planeado intencionalmente.

El nivel de análisis epistemológico puede ser estudiado en las prácticas de la enseñanza: todas lo incluyen de alguna manera. Sin embargo, no todas las prácticas de la enseñanza son buenas, ni todas favorecen una comprensión genuina por parte de los alumnos. En este sentido, nos interesa destacar un caso extremo: aquella en la que la apelación a un "método" neutraliza el buen saber del docente acerca del contenido y tergiversa su preocupación por el aprendizaje de los alumnos. En realidad, se trataría de una situación en la que el método incide en el contenido de modo tal que lo desnaturaliza y obstaculiza las formas de comprensión más genuinas por parte de los alumnos. Por ejemplo, en una clase de Sociología, la docente propone una actividad que resulta atractiva desde su presentación pero que, sustantivamente, no recupera las formas del pensamiento sociológico ni favorece la reconstrucción del sentido común de los alumnos. Por el contrario, facilita la reproducción literal de frases de los autores estudiados, tal como se puede advertir

en el siguiente fragmento:

"Ambos autores, desde perspectivas distintas y en contextos de producción también diferentes (Durkheim en la Francia de principios de siglo y Giddens en la Inglaterra de hoy) «dialogan» en torno a la cuestión de cómo constituir a lo social en objeto de conocimiento científico. Imaginemos una entrevista-diálogo que le hiciéramos a ambos autores para una revista científica del campo de las ciencias sociales y perfilamos sus respuestas frente a los siguientes interrogantes:

Entrevistador: Me interesa que cada uno de Uds. explicite sintéticamente y de un modo general sus puntos de vista respecto de la construcción del objeto de conocimiento de la ciencia social.

Durkheim:.....

Giddens:.....

Entrevistador: Prof. Durkheim, ¿qué quiso decir Ud. con la proposición en que basa su método referida a que hay que «tratar los hechos sociales como a cosas»?

Durkheim:.....

Entrevistador: Prof. Giddens, es conocida su crítica a la

perspectiva durkheimiana (a la cual, entre paréntesis, Ud. tilda de «funcionalista»), la cual afirma que los fenómenos sociales son exteriores a los individuos. ¿En qué basa Ud. esta crítica? ¿Cuál es su concepción sobre la acción social y la conciencia de los sujetos que participan de la vida social (sabemos de la centralidad que tiene para Ud. el concepto de praxis social para dar cuenta de la producción y reproducción de la vida social)?

Giddens:....."

Incluso, en un momento de la presentación de la guía, la docente señala:

"Tienen que hacer como un doble esfuerzo, de ir trabajando sobre los autores intentando ver puntualmente; más allá de la propuesta un poquito más seductora de la guía, lo que intentamos es que en cada pregunta vean lo que queremos puntualizar, la idea de ciencia social, de método, de sociedad..."

Este caso nos lleva a sostener que la estructura que da cuenta de la propuesta metódica, en sus versiones generalistas, más allá de las buenas intenciones del docente, puede obturar los procesos de construcción del conocimiento, al simplificar el contenido, modificando o contraviniendo las formas en que el mismo se constituye como saber disciplinar.

Esta línea de reflexión nos lleva a plantear la necesidad de reconocer la línea epistemológica del campo disciplinar como camino hacia el desarrollo de buenas prácticas de la enseñanza. Ello requiere un buen saber del docente con respecto al contenido: el reconocimiento de sus reglas básicas, de sus interrogantes centrales, de las condiciones de su producción. Si el docente se forma en el modo de pensamiento de la disciplina, ese modo podrá plasmarse en la estructura de la clase. ¿El buen saber del docente acerca del campo podría considerarse "método" en tanto define un cierto modo de pensar y de proceder que se trasluce en la estructura de la clase misma? En todo caso, podemos afirmar que en esta perspectiva el método deviene del campo, no se le impone.

En el marco de esta posición, no habría tampoco una confluencia estricta con los aportes de la Psicología acerca del aprendizaje de los alumnos. Estos aportes pueden informar al docente para una mejor comprensión acerca de cómo los alumnos aprenden y, en todo caso, para entender cómo se pueden favorecer determinados procesos, en tanto éstos sean definidos por las finalidades educativas y de interés para la comprensión genuina en un campo disciplinar.

El buen docente, en este caso profesor universitario, con alumnos jóvenes y adultos, podrá plasmar su buen saber disciplinar en el marco de la clase, sin artificios metodológicos, sino mostrando un saber en construcción y, por lo tanto, no reificado: problematizado, investigado, confrontado, y por cierto,

provisional. Para ello jugará determinadas "reglas" y eso dará cuenta de su buen saber. Las formas en que se construye el conocimiento en el campo se traslucirán en esas reglas y, por cierto, será también interesante poder reconocerlas como tales y, por qué no, cambiarlas. Ello requiere un saber genuino por parte del docente y, por lo tanto, una apuesta fuerte, ética y política a su formación, a la posibilidad de realizar investigación y a las condiciones de trabajo, en el marco de una universidad pública en una sociedad democrática.

CAPITULO 3: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL ANALISIS DE PROBLEMAS DIDACTICOS CLASICOS

3.1. El método en la enseñanza

Hemos afirmado que la propuesta metódica, en sus versiones generalistas, puede obturar los procesos de construcción del conocimiento, al simplificar el contenido, modificando o contraviniendo las formas en que el mismo se constituyó como saber disciplinar. Frente a ello planteamos la necesidad de reconocer la línea epistemológica del contenido como camino hacia el desarrollo de buenas prácticas de la enseñanza, lo que requiere un saber profundo del docente con respecto al contenido de la enseñanza. Hemos avanzado en esta línea de reflexión para afirmar que el saber del docente acerca del modo de pensamiento de la disciplina podrá plasmar en la propuesta didáctica de la clase.

A modo de hipótesis planteamos que el buen saber del docente acerca del campo podría considerarse "método" en tanto define un cierto modo de pensar y de proceder que se trasluce en la estructura de la clase misma y, por tanto, debería devenir del campo, no imponérsele.

Consideramos que esta hipótesis requiere ser analizada en sus diferencias con la idea de "método" como constructo clásico de la Didáctica. Los didactas latinoamericanos (Edelstein y Rodríguez, 1974; Remedi, 1979; Díaz Barriga, 1984; Barco, 1996;

Davini, 1996; Edelstein, 1996; Litwin, 1996 y 1997; Camilloni, 1997) coinciden al señalar que el método universal "...entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto" (Edelstein, 1996, 79) no es sino una versión instrumentalista de la noción en la pretendida neutralidad y científicidad de las tecnologías de la instrucción de la década del setenta, producto de la obsesión por la eficacia y el control.

Oponiéndose a las versiones instrumentalistas, se han sostenido posiciones claramente preocupadas por el respeto de la lógica del contenido. En el trabajo de Remedi (1979) se señalan los pasos metodológicos que el maestro deberá cubrir en la construcción de la estructura conceptual: 1. determinar el objeto o sector de éste a estudiar; 2. señalar los conceptos que lo delimiten y expliquen; 3. establecer la ley o leyes fundamentales e inherentes a dicho objeto; 4. marcar los principios y teorías que permitan explicarnos un "x" número de casos. Son componentes de la estructura conceptual: los conceptos o ideas básicas, los conceptos conectados, los principios, la(s) teoría(s), los hechos y los procesos específicos (materia prima, de función efímera en el proceso de aprendizaje). Para el ordenamiento de la estructura deberá contarse con el aporte de especialistas en contenido. Una vez elaborada la estructura conceptual, el próximo paso deberá ser la construcción de la estructura metodológica. "De lo expuesto se deduce que la estructura metodológica de un cuerpo de conocimientos no es absoluta sino relativa, ya que por más que

considerásemos el contenido como inalterable su estructuración con fines de aprendizaje variará según las capacidades cognoscitivas del que aprende" (Remedi, 1979, 244).

Con respecto a la obra de Remedi, Díaz Barriga (1984) afirma: "...enfatisa que la derivación metodológica surge de la misma disciplina a enseñar, esto es, no hay la misma organización interna en las matemáticas y en la historia, por lo que no pueden ser trabajadas a partir de un conjunto de pasos técnicos. La especificidad de un saber tiene implicaciones metodológicas en sí misma, de hecho, por esta razón existen varias alternativas en la construcción de conocimientos de cada disciplina" (96).

En nuestro trabajo hemos afirmado que el método deviene del campo, no se le impone, en la superación de las versiones instrumentalistas. Ahora bien, para que el buen saber disciplinar plasme en el marco de la clase escolar en la perspectiva que hemos abordado se requiere no sólo el reconocimiento de la estructura conceptual de la disciplina sino la inclusión de la dimensión epistemológica como marco de dicha estructuración, punto que analizaremos a continuación.

3.2. Perspectivas para la inclusión de la dimensión epistemológica en las prácticas de la enseñanza

¿Cuál es el valor del análisis realizado para las prácticas de la enseñanza? ¿Una mejor comprensión de lo que sucede favorece

en los hechos mejores prácticas? ¿Entender las buenas prácticas llevadas a cabo por docentes expertos y experimentados puede tener repercusiones por fuera de la universidad, en otros niveles del sistema educativo? ¿En qué condiciones políticas, institucionales y laborales es posible plasmar la idea de una "comunidad de enseñanza"¹³ donde sean los propios docentes los que reconstruyen analíticamente las prácticas de la enseñanza después de haberlas vivido? ¿Qué deberíamos requerir para la formación de los docentes? ¿La perspectiva que adoptamos para el análisis nos permite generar propuestas que apoyen el cumplimiento de las finalidades educativas?

Los interrogantes que se abren al cabo de la investigación son múltiples y todas las repuestas que podamos esbozar implican a su vez compromisos políticos y teórico-epistemológicos con respecto a qué consideramos que es el conocimiento didáctico y cuál es su valor. Es por ello que resultaría contradictorio con esta perspectiva de análisis transformar la dimensión desarrollada a lo largo del trabajo en una forma prescriptiva para las prácticas de la enseñanza o en un ítem para evaluarlas, destinado a juzgar la calidad. Resulta más adecuado pensar que será posible favorecer una búsqueda de mayor coherencia, para lo que proponemos una serie de principios:

. Así como se ha puesto un inmenso énfasis en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos se podrá realizar un

¹³ Lee Shulman presentó el concepto en un encuentro sostenido con el equipo de investigación dirigido por la Dra. Litwin en Buenos Aires, en 1995.

esfuerzo semejante por comprender que el objeto de conocimiento también se encuentra en construcción. Si el conocimiento "científico" es provisional, también deberían serlo sus versiones escolarizadas.

. Es posible reconocer modos propios de construcción del conocimiento en campos disciplinares diversos. Los mismos pueden ser entendidos desde los diferentes compromisos con respecto a qué es el conocimiento (cómo se genera, cómo se legitima, cómo se difunde) asumidos y transformados a lo largo de la historia del campo.

El reconocimiento de la provisionalidad que señalábamos en el punto anterior debería extenderse a los modos en los que ese conocimiento se construye y a los marcos de comprensión propuestos, desde la filosofía de la ciencia y las teorías del conocimiento, para entenderlos.

. Al interior de cada campo disciplinar es posible reconocer tradiciones de investigación que asumen posiciones particulares con respecto a qué observaciones se han de hacer, cómo se han de interpretar, qué fenómenos son problemáticos y cómo se tratan los problemas. Estas asunciones tienen repercusiones en las prácticas de la enseñanza de los especialistas en un campo. A la vez deberían ser estudiadas las diferencias con los docentes novatos o no especializados.

. El reconocimiento de supuestos epistemológicos de un campo de

conocimiento en un momento dado debe integrarse como parte constitutiva del contenido de la enseñanza, con el propósito de favorecer formas de comprensión más genuinas, tanto en los docentes como en los alumnos.

. El estudio de las formas en las que los supuestos epistemológicos del campo impactan en las prácticas de la enseñanza permitirá favorecer propuestas didácticas más coherentes y mejor orientadas a la consecución de las finalidades educativas.

Casi a modo de síntesis podríamos afirmar que el conocimiento es provisional y que el modo de construirlo también lo es, lo mismo que los marcos para entender su construcción. Por lo tanto, el conocimiento que se enseña también debería ser entendido en su provisionalidad, al igual que las formas propuestas para su enseñanza.

Bruner nos interroga una vez más. "Dedicamos una cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás siguiendo con la lista. Pues estos son los «métodos» para crear una «realidad según la ciencia». Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración. Seguro que la acción podría aportar oportunidades más valiosas de las que aporta para crear la sensibilidad

metacognitiva que se necesita para enfrentarse al mundo de la realidad narrativa y sus afirmaciones alternativas. ¿Es tan extraño, dado lo que sabemos ahora sobre el pensamiento humano, proponer que no se enseñe Historia sin historiografía, ni literatura sin teoría literaria, ni poesía sin poética? ¿O que volvamos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa impone sobre el mundo de la realidad que crea?" (Bruner, 1997, 168).

Entendemos que es posible pensar la inclusión de la dimensión epistemológica en el marco de propuestas didácticas que la incorporen intencionalmente, sin que ello suponga un artificio sofisticado sino una comprensión profunda por parte de docentes y alumnos. Bruner plantea que todos los historiadores de la ciencia de este siglo han señalado que los científicos usan relatos y metáforas para que sus modelos especulativos se ajusten a la naturaleza, buscando la "narración adecuada". "Para ir directamente al grano, propondré que convirtamos característicamente nuestros esfuerzos de entendimiento científico a la forma narrativa, o propongamos, a «heurísticos narrativos». «Nuestros» significa tanto de los científicos como de los alumnos que ocupan las aulas en las que enseñamos. Esto consistiría en convertir los acontecimientos que estamos explorando a la forma narrativa para subrayar mejor lo que es canónico y esperado en nuestra manera de observarlos, para que podamos discernir más fácilmente lo que es «sospechoso» y sin fundamento y lo que, por tanto, requiere una explicación" (143).

En la propuesta que desarrollamos, los principios presentados cobran fuerza pedagógica al convertir la dimensión epistemológica en una suerte de relato o meta-relato: "...el objeto de atención cambia una preocupación exclusiva por la «naturaleza-ahí-afuera» a una preocupación por la búsqueda de la naturaleza: cómo construimos nuestro modelo de la naturaleza. Es este cambio lo que mueve la discusión de la ciencia muerta a la creación de la ciencia viva. Y una vez que hacemos eso podemos evocar ciertos criterios como la conceptuabilidad, la verosimilitud y los otros criterios de los buenos relatos. (...) Y no estoy proponiendo que debamos ahora sustituir la propia ciencia por la historia de la ciencia. Lo que estoy proponiendo, más bien, es que nuestra instrucción en ciencias, desde el principio hasta el final, debería tener en cuenta los animados procesos de creación de la ciencia, más que ser una explicación solamente de «ciencia concluida» como se representa en el libro de texto, en el manual y en el típico y a menudo mortal «experimento de ilustración». (...) Pues que creo existe lo que se podría llamar una «tecnología blanda» de buena enseñanza que sería de enorme ayuda en las aulas, una tecnología que volvería a poner el énfasis en el proceso de resolución de problemas de la ciencia más que en la ciencia concluida y «las respuestas»" (144-145).

El trabajo realizado nos permite bregar por la enseñanza de contenidos que no se cristalicen ni se reifiquen por el hecho de ser enseñados. Nuestra propuesta consiste en recuperar y entender el origen, la historia y los marcos teóricos en los que fueron formulados, en una sociedad y en una cultura determinadas. Se

requiere comprender cuáles son los interrogantes y los problemas que guían hoy los procesos de investigación en cada campo, cuáles las preguntas que ya nadie se formula, cuáles las respuestas que quedaron en el olvido. Finalmente, será necesario generar propuestas didácticas que en su esencia no contradigan sino que apoyen estas comprensiones. La formación de los docentes preparados para llevarlas a cabo es, por cierto, una decisión política antes que didáctica.

3.3. Nuevas aperturas para la investigación en el marco de una nueva agenda para la Didáctica

Finalizada la investigación que presentamos se abren nuevos interrogantes. La construcción de conocimiento didáctico en la actualidad implica asumir los desafíos que implica la enseñanza en el fin de siglo. La enseñanza universitaria aparece marcada por los rasgos que imprimen las políticas educativas a los sistemas formales de educación en los '90: la implantación de programas de ajuste en el mundo, y especialmente en América Latina, a través de créditos externos y sin leyes de financiación que garanticen su desarrollo; la creación de formas nacionales de evaluación de la calidad de tipo centralizado; la elaboración de indicadores para juzgar el grado de cumplimiento de los planes de estudio; y la desprofesionalización de la tarea docente, básicamente a partir del deterioro del salario y las condiciones laborales. En el marco de las comunidades universitarias, las más viejas ideas de los grupos académicos -la noción misma de

comunidad, con sus resonancias en términos de libre encuentro, trabajo cooperativo, construcción colectiva- se desdibujan y pervierten en el marco de los modelos de competencia y meritocracia -la "restauración conservadora", según Apple (1996)- que imprimen las políticas en materia de educación para Latinoamérica en esta década.

En un intento de contextualizar los curriculum universitarios ante los retos del siglo XXI, Alicia de Alba (1991) destaca: ausencia de una utopía social; la crisis ambiental y la amenaza nuclear como situaciones límite; la pérdida del sentido o el problema de la indiferencia que caracteriza las sociedades contemporáneas; la persistencia de la pobreza; el impacto de la tercera revolución industrial; las nuevas formas de la comunicación; las luchas de liberación nacional; las luchas de las minorías étnicas en las naciones y la muerte del socialismo real. Aparecen nuevas formas de marginación social, mientras se redefinen los límites de lo público y lo privado, lo urbano y lo rural, y se acrecienta la brecha entre riqueza y pobreza.

Mientras tanto, la globalización se destaca como rasgo fundamental e irreversible de las sociedades de fin de siglo (García Canclini, 1995), aunque no signifique homogeneización. Las posibilidades de acceso a la información se modifican a partir de las redes informáticas, conectadas a las principales universidades, museos, centros culturales y bibliotecas de todo el mundo. La revolución digital instala una nueva brecha generacional: en saberes acerca de la informática y su

utilización son los niños los que superan a los adultos, los alumnos a los maestros (Negroponte, 1995). La pos-televisión (Piscitelli, 1996) -como bisagra de la sociedad contemporánea- reúne textos, imágenes, voces en un único substrato digital. Entre los video-games y el zapping se combinan velocidad y ausencia de relatos, como el signo de una época (Sarlo, 1994). Mientras tanto, el control informático avanza sobre la sociedad (Ford, 1996).

Con formas culturales diferentes a partir del impacto de las nuevas tecnologías, se renueva la preocupación por la apropiación de la información, tema fundante y clásico de la psicología cognitiva a partir de la década del '50 (Gagné, 1991); preocupación orientada, en las primeras búsquedas al almacenamiento de la información; y, centralmente a partir de los '70, con uno de sus pilares básicos en la noción de estrategias de aprendizaje. La dispersión, la fragmentación, el exceso y la saturación de información, renuevan los interrogantes acerca de cómo generar propuestas didácticas que favorezcan modos cualitativamente diferentes de construcción del conocimiento, genuinos desde la mirada de la experticia disciplinar. Preguntas no respondidas aún por un sistema educativo en el que se destaca el síndrome del conocimiento frágil (Perkins, 1995). Frente a estas cuestiones, las nuevas tecnologías asumen los sentidos que otras ocuparon previamente, desde la salvación tecnofílica a la evidencia de la obsolescencia, como renovación de planteos que marcaron el campo de la Tecnología Educativa en su desarrollo.

Las buenas prácticas de formación en la universidad aparecen vinculadas, en general, con tareas de investigación en el campo, que en el fin de siglo están signadas por la interconexión de los equipos entre los centros del mundo y la divulgación de los trabajos más actuales a través de las redes. En este sentido, entre otros, la incorporación de las nuevas tecnologías da cuenta de los modos genuinos en los que se produce conocimiento. Su no inclusión, ya sea como referencia o como aspecto sustantivo de la enseñanza, podría estar favoreciendo simplificaciones del campo disciplinar, en un sentido semejante al que previamente planteáramos para la dimensión epistemológica, dado que las nuevas tecnologías podrían estar impactando con un sentido muy particular los modos en los que el conocimiento se produce.

Entendemos que los problemas estudiados deberán ser reformulados a la luz de estos impactos abordando los discursos y las prácticas pedagógicas que específicamente requieran la inclusión de nuevas tecnologías (informática, telemática, sistemas multimediales), ya sea por sus características estético-perceptivas, informativo-semánticas, lógico-estructurales o metodológicas, y reconstruyendo las configuraciones didácticas y analizando las formas de construcción del conocimiento favorecidas. Estas son perspectivas desde las que nos proponemos continuar profundizando el tema, considerando el impacto en las formas de construcción del conocimiento de las configuraciones didácticas desarrolladas a partir de la inclusión de nuevas tecnologías y revisando en estos casos, tanto en un nivel teórico como epistemológico, las formas de articulación de estas

propuestas con el conocimiento acerca de la Didáctica y la Tecnología Educativa.

CAPITULO 4: CONSIDERACIONES ACERCA DE LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

En el sentido que planteábamos en el apartado anterior, nuestra investigación se centró en describir e interpretar las buenas prácticas de la enseñanza tal como son previstas, llevadas a cabo y evaluadas por los docentes, intentando comprender las relaciones entre los supuestos epistemológicos de los campos de conocimiento involucrados y dichas prácticas.

La investigación adoptó la perspectiva metodológica definida en el contexto de la investigación finalizada "Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad"¹⁴ (Subsidio UBACYT 1991-1994) y la investigación en curso "Una nueva agenda para la Didáctica" (Subsidio UBACYT 1994-1997). Nuestra investigación intentó asumir las dificultades que involucra hoy la dimensión epistemológica de la metodología, con los debates que se sostienen en la actualidad desde la óptica de la modernidad-posmodernidad. Incorporando el debate y reconociendo las diferentes filiaciones filosófico-epistemológicas, el proyecto se encuadró dentro del enfoque crítico-interpretativo (ver Shulman, 1989; Erikson, 1989) para los aspectos vinculados al análisis de las prácticas de la enseñanza entendiendo, como Shulman, que la apelación a diversos enfoques con la necesaria vigilancia epistemológica (Bourdieu y otros, 1988) no es una patología del campo sino que es adecuado

¹⁴ Los resultados finales fueron publicados en Litwin (1997).

y beneficioso para la investigación educativa.

En el enfoque interpretativo las acciones quedan desprovistas de un significado estable y deben ser analizadas a menudo en el curso de las interacciones. Estas a su vez son concebidas como procesos de interpretación que permiten a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios. El contexto no es mero marco pasivo sino que es a su vez interpretado: "...tanto la acción como el propio contexto pueden ser objeto de ulteriores reinterpretaciones: las definiciones de la situación, lejos de quedar fijadas para todo el proceso, permanecen constantemente abiertas. El resultado es que los significados que se atribuyen a las acciones son también susceptibles de ser reformulados" (Coulon, 1995, 29).

Este tipo de enfoque resultó de gran potencialidad para el trabajo metodológico a partir de la idea de configuración, que requiere la reconstrucción crítica de las prácticas observadas en sucesivos niveles de análisis. La recuperación del significado subjetivo que el actor -en este caso, el docente- atribuye a la acción, en relación con sus propósitos e intenciones, son rasgos distintivos de este tipo de enfoque. Del mismo modo, la descripción es un proceso privilegiado para la aprehensión de la complejidad de los procesos. Basándose en presuposiciones hermenéuticas, constituye un modo de representación que permite captar el sentido. Wittgenstein afirma que "llega un momento en que hay que pasar de la explicación a la mera descripción" (citado por Coulon, 1995, 52), lo que no implica una descripción

ingenua, sino la descripción de los signos del orden al que se hace referencia. En este sentido, es imposible una descripción trascendental, puesto que siempre depende del lenguaje.

Según Coulon, para que la interpretación pueda producirse es necesario empezar por observar y describir, lo que nos obliga a convertirnos en testigos directos de los fenómenos que nos ocupan, con el propósito de descubrir lo visto pero no percibido. Este tipo de trabajo encuentra resonancias en los estudios sociológicos, de la Antropología Social, la Etnografía Escolar y la Psicología Cognitiva y Sociocultural.

Para el trabajo sobre las configuraciones didácticas recuperamos, además, la noción de Zemelman (1987) de "reconstrucción articulada", que busca abordar la situación concreta desde la perspectiva de un razonamiento que no obedece a relaciones teórico-hipotéticas sino al supuesto epistemológico de que la realidad es una unidad compleja. No se trata de una captación puramente intuitiva sino de una construcción, y no se reduce a una estructura teórica organizada en torno a una función explicativa, puesto que ésta podría quedar sobrepasada por la complejidad dinámica de la realidad: "...la reconstrucción articulada no se refiere al campo asimilado como contenido de una teoría explicativa, porque más bien, es generadora de un campo de observación que la incluye. Por lo tanto, no representa el contenido empírico-probatorio de un sistema de hipótesis, sino que cumple la función de problematizar la realidad de manera de enriquecer la base de teorizaciones posibles. (...) no es en sí

misma una integración, sino que sirve para poner de manifiesto las condiciones que hacen posible reconstruir la totalidad específica" (Zemelman, 1987, 165-166).

Nuestro diseño asumió las características de un trabajo exploratorio utilizando básicamente dos estrategias de recogida de datos (ver Goetz y Lecompte, 1988): entrevistas y observaciones participantes y no participantes.

En una primera etapa -correspondiente al proyecto "Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad"-, se realizaron entrevistas abiertas a informantes claves (alumnos de la Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales, que acreditaban haber aprobado el 50% de la carrera, con no más de dos aplazos). Las mismas permitieron el reconocimiento de los docentes que generaban buenas prácticas de la enseñanza, desde el punto de vista de los alumnos. Actualmente se cuenta con un banco de datos confidencial sobre los docentes seleccionados, al que nos hemos remitido para la elaboración de la muestra trabajada en el presente proyecto.

Las formas metodológicas adoptadas fueron:

1. Entrevistas a docentes:

1.1. Primera entrevista: tuvo por propósitos la presentación de la propuesta de investigación y el establecimiento de criterios para el trabajo conjunto. Se solicita al docente la

especificación de los contenidos que serán trabajados en las clases a observar, con el fin de realizar la profundización bibliográfica y el armado de las redes conceptuales correspondientes a las mismas.

1.2. Entrevistas previas a las observaciones de clases: tenían por objeto el análisis del diseño de la clase, en función de los siguientes ejes: metas, contenidos previos, aprendizajes a favorecer, formato previsto y justificación del mismo.

1.3. Entrevistas posteriores a la observación de las clases: estuvieron destinadas a conocer las impresiones del docente, apuntando fundamentalmente a su propia evaluación de la clase.

2. Observaciones de clases: registro textual (con apoyo de grabación).

3. Entrevistas a los alumnos: realizadas al finalizar la clase, tuvieron por propósito obtener la apreciación general de los alumnos acerca de la clase.

4. Análisis de los registros: se realizó un análisis reconstructivo de los registros con el objeto de resignificar las hipótesis de investigación (ver Cazden, 1991; Stodolsky, 1991). Resultaron de singular importancia, en este caso, todos los materiales utilizados en aquellas materias en las que se realizaron las observaciones de los docentes: programa analítico de la materia; bibliografía obligatoria, general y

complementaria; guías de actividades y publicaciones realizadas por la cátedra.

Una vez en el campo, trabajamos con dieciséis docentes de las carreras sociales de la Universidad (tres de Letras, dos de Filosofía, dos de Historia, seis de Educación, uno de Sociología, dos de Artes). Se realizaron entrevistas a los docentes previas a la observación de clases. Actualmente se cuenta con un importante registro de clases de los docentes seleccionados. La primera etapa -nueve docentes- tuvo carácter de estudio exploratorio, en tanto permitió revisar las dimensiones de análisis previstas al inicio del proyecto y reconstruirlas de modo tal que pudieran dar cuenta efectivamente del problema de la investigación.

En el desarrollo de la investigación marco, **"Configuraciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad"**, se llevó a cabo, en una primera etapa, un trabajo exploratorio que permitió la apertura de diversas líneas de indagación. Entre las principales podemos mencionar: la vinculación entre estilos docentes y dominio de las estructuras disciplinarias, la relación entre el diseño de la clase y los conocimientos del docente con respecto a los procesos de aprendizaje del alumno, las diversas formas de negociación de significados, el uso de prácticas metacognitivas, el vínculo entre teoría y práctica en el proceso de construcción del conocimiento, el lugar de la actividad en la construcción del conocimiento, y la influencia del "oficio" del investigador en

la definición de las prácticas de la enseñanza particulares del campo de que se trate. En el transcurso de nuestra investigación y también en una primera etapa, se intentó analizar si los distintos campos disciplinarios presentaban diferencias en las líneas de indagación mencionadas como parte de la investigación marco, definiendo entramados signados de modo particular por el objeto a enseñar.

En este punto tomamos como referencia el trabajo de Stodolsky (1991), que aún estando referido al nivel primario de escolaridad, constituía un antecedente de nuestro estudio, en tanto aborda las diferencias que aparecen en las clases de Matemáticas y Ciencias Sociales para concluir que "aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente".

Las dimensiones enfocadas en el estudio realizado por Stodolsky (1991) son: formatos instruccionales, patrones de comportamiento de los alumnos, materiales, ritmo, opciones -como la posibilidad de realizar elecciones por parte de los alumnos-, colocación y hora del día, y retroalimentación. Como parte de los resultados de dicho trabajo se afirma: "La mayoría de los maestros alteraron tanto su comportamiento como los dispositivos de que echaban mano en el aula según la materia que impartían. (...) La experiencia diaria de los estudiantes y maestros fue diferente en las clases de ciencias sociales y en las de matemáticas. (...) Prácticamente todos los rasgos de los segmentos de actividad que observamos eran distintos según el contenido de que se tratase, incluso si el mismo maestro enseñaba ambas materias" (91). Se halló más

variedad en las clases de ciencias sociales que en las de matemáticas. Esto se manifiesta también en variedad al interior de la misma clase. Las variantes que se ponen en juego son: en matemáticas, la educación tradicional y la individualizada; en ciencias sociales, clases de formato tradicional, de trabajo en grupo y de formato mixto. En las clases de ciencias sociales aparecen diferencias en función de los temas, las metas cognitivas y los materiales. Stodolsky sostiene: "Cuando un maestro particular cambiaba de una materia a otra, cambiaban también las metas cognitivas, los formatos instruccionales, el comportamiento esperado de los estudiantes, los materiales y la medida en que los estudiantes trabajaban juntos. Hemos mostrado que no cabe duda alguna sobre el hecho de que los maestros individuales no emplean un enfoque instruccional coherente a lo largo de un día de clase. Lo que se enseña modela la forma en que se enseña. El análisis de las clases de maestros individuales reveló también que los estudiantes no se muestran consecuentemente participativos o no-participativos en la clase de un maestro determinado. Hallamos un resultado sorprendente al respecto: el promedio de participación de los alumnos en la clase de matemáticas de un maestro determinado no correlacionaba con el promedio de participación en la clase de ciencias sociales del mismo maestro" (92-93). Para afirmar más adelante: "Nos hemos encontrado con que los maestros no enseñan de una sola manera; modifican su enfoque instruccional de acuerdo con lo que enseñan. Tampoco los estudiantes aprenden de una sola manera; de ellos se espera que se aproximen al manejo de distintas materias a través de actividades y tareas diversas. Cuando se examinan las

actividades del aula, el contenido es importante para maestros y alumnos" (125).

Las dimensiones tenidas en cuenta en el trabajo de Stodolsky nos permitieron sostener, en los inicios de nuestra investigación, que hay diferencias en las prácticas que devienen de aquello que se enseña, como primera hipótesis para la exploración.

Con el propósito de profundizar esa hipótesis y analizar las diferencias entre los campos de enseñanza estudiados en la universidad, fue que recurrimos a las dimensiones de análisis definidas para el estudio de las **"Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad"**. Aún cuando nos permitieron realizar un análisis profundo de las clases, solamente algunas de ellas ponían un lente específico en la vinculación entre lo que se enseña y la forma elaborada para su enseñanza. La etapa exploratoria -con las mismas características previstas para la realización del trabajo de campo en el diseño general- nos permitió reconstruir las dimensiones para el análisis de las configuraciones de manera de poder dar cuenta genuinamente del problema de la relación entre el campo disciplinar y la propuesta de enseñanza.

En estos avances, de entre las dimensiones correspondientes al proyecto **"Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad"**, las que resultaban de más alto valor interpretativo para nuestro trabajo fueron: la vinculación entre estilos docentes y dominio de las estructuras

disciplinarios, el vínculo entre teoría y práctica en el proceso de construcción del conocimiento, el lugar de la actividad en la construcción del conocimiento, la influencia del "oficio" del investigador en la definición de las prácticas de la enseñanza particulares del campo de que se trate. A partir de la realización del trabajo de campo y el correspondiente análisis de registros de clases incorporamos como dimensiones nuevas: la explicitación acerca de cómo se construyen criterios clasificatorios propios del campo a partir de obras paradigmáticas, el análisis crítico de criterios clasificatorios utilizados por otros enfoques, la alternancia de lo narrativo con la búsqueda de explicaciones, el análisis desde un enfoque deconstructivo, la explicitación de opciones entre enfoques teóricos, la vinculación entre los procedimientos de análisis estadístico y las conceptualizaciones propias del campo, la diferenciación de los procedimientos propios de otras disciplinas, el trabajo desde la continuidad y el cambio, y la realización de procesos de inducción e interpretación a partir de la lectura de fuentes. El avance más importante tuvo que ver con la necesidad de visualizar un nuevo nivel de análisis que incluía y resignificaba estas últimas dimensiones y permitía interpretar nuestros problemas de investigación desde otra óptica: el nivel de análisis epistemológico, del que hemos intentado dar cuenta a lo largo del presente trabajo.

Alicia W. de Camilloni (1994) plantea: "...la construcción de la didáctica de las ciencias sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales, se revela doblemente

intrincada. A la complejidad del objeto (la enseñanza de las ciencias sociales) se añade el controvertido carácter epistemológico de la didáctica misma como disciplina" (26).

En la reflexión encarada en nuestra investigación, se intentó generar una propuesta que alternara sucesivamente ambos planos en la construcción del objeto. Las preguntas formuladas al respecto del objeto, el cuestionamiento epistemológico de las mismas, la selección, revisión y reconstrucción de las dimensiones de análisis, así como el abordaje en el plano metodológico, intentan constituirse en una puesta en relación permanente de ambos planos de acercamiento, entendiendo que la realización de una investigación acerca de la didáctica de las ciencias sociales en la actualidad requiere penetrar simultáneamente en el debate epistemológico acerca de la didáctica como ciencia social y acerca de las ciencias sociales como objeto de conocimiento.

CONCLUSIONES

La tesis que presentamos como producto de un trabajo de investigación intentó dar cuenta del sentido de la problemática epistemológica en las prácticas de la enseñanza, en la búsqueda de dimensiones de análisis para una nueva agenda de la didáctica. En este marco sostuvimos que el análisis de los modos en que se construye el conocimiento en determinados campos disciplinares y las formas más comunes que adquiere el conocimiento experto en determinados momentos del desarrollo de un campo resultan de fundamental importancia en el momento de entender las buenas prácticas de la enseñanza acerca de ese campo disciplinar en la universidad.

Habiéndonos propuesto el análisis de diversos campos disciplinares a la luz de los desarrollos de los enfoques de la filosofía de la ciencia, el estudio de las relaciones entre supuestos epistemológicos de diversos campos y las prácticas de la enseñanza y la interpretación del valor de la dimensión abordada para la construcción del conocimiento didáctico en la búsqueda de una nueva agenda, concluimos que las referencias al método en su versión clásica, generalista, puede obturar los procesos de construcción del conocimiento, al simplificar el contenido, modificando o contraviniendo las formas en que el mismo se constituyó como saber disciplinar. Frente a ello planteamos la necesidad de reconocer la línea epistemológica del contenido como camino hacia el desarrollo de buenas prácticas de la enseñanza, lo que requiere un saber profundo del docente con

respecto al contenido de la enseñanza. Hemos avanzado en esta línea de reflexión para afirmar que el saber del docente acerca del modo de pensamiento de la disciplina podrá plasmar en la propuesta didáctica de la clase.

En la perspectiva desarrollada el conocimiento es provisional, el modo de construirlo también lo es, lo mismo que los marcos para entender su construcción, lo que lleva a que el conocimiento que se enseña también deba ser entendido en su provisionalidad, al igual que las formas propuestas para su enseñanza.

Sostuvimos que es posible pensar la inclusión de la dimensión epistemológica en el marco de propuestas didácticas que la incorporen intencionalmente sin que ello suponga un artificio sofisticado sino una comprensión profunda por parte de docentes y alumnos. En este sentido, recuperamos la propuesta bruneriana que nos permite plantear para la clase un nivel de análisis epistemológico en términos de relatos y metáforas, narraciones que permitan entender las "imágenes" que dieron lugar a la creación del conocimiento. Esto de ninguna manera debería implicar la simplificación de los contenidos sino una comprensión más profunda de los mismos por parte de los docentes y los alumnos.

Las orientaciones que se desprenden de este trabajo para las prácticas de la enseñanza insisten en recuperar y entender el origen, la historia y los marcos teóricos en los que fueron formulados, en una sociedad y en una cultura determinadas;

comprender cuáles son los interrogantes y los problemas que guían los procesos de investigación en cada campo en un trabajo de actualización permanente a la vez del reconocimiento de las tradiciones pasadas.

Desarrollar propuestas didácticas que recuperen estas orientaciones implica recuperar la originalidad en su formulación, clase a clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994) Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (1996) El conocimiento oficial. Barcelona: Paidós.
- Barco, S. (1996) "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica". En: A. W. de Camilloni y otras. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Bartomeu Ferrando, M.; Juárez Páez, S.; Juárez Hernández, F. y Santiago Alzueta, H. (1995) Coord. En nombre de la pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bartomeu Ferrando, M.; Juárez Páez, S.; Juárez Hernández, F. y Santiago Alzueta, H. (1992) Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P (1995) Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.P. y Passeron, J.C. (1988) El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI.
- Bromme, R. (1988) "Conocimientos profesionales de los profesores." En: Revista Enseñanza de las Ciencias, 6, 19-29.
- Brown, H. L. (1983) La nueva filosofía de la ciencia. Madrid: Tecnos.
- Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Buenfil Burgos, R. N. (1995) "Discursos educativos en un horizonte post - moderno". En: M. Bartomeu Ferrando y otros. Coord. En nombre de la pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabello Bonilla, V. (1990) "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica". En: Revista Perfiles Educativos. 49-50. México.
- Camilloni, A. W. de (1997) "Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica". En: Novedades Educativas. N° 84. 4-7.
- Camilloni, A. W. de y otras (1996) Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. de (1996) "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En: A. W. de Camilloni y otras. Corrientes Didácticas Contemporáneas.

Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. W. de (1994) "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. Comps. Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós Educador.

Castorina, J. A. (1996) "El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación". En: J. A. Castorina y otros. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós Educador.

Castorina, J. A. y Palau, G. (1985) "Introducción a la traducción castellana". En: Construcción y validación de las teorías científicas. Buenos Aires: Paidós.

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.

Clark, C. y Peterson, P. (1989) "Procesos de pensamiento de los docentes". En: M. Wittrock. Comp. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos III. México: Paidós.

Comenio, J. A. (1922) Didáctica Magna. Madrid: Editorial Reus.

Connell, R. W. (1997) Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
Contreras, J. (1990). Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica. Madrid: Ediciones Akal.

Coulon, A. (1995) Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.

Chalmers, A. (1986) ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid: Siglo XXI.

Cherryholmes, C. (1987) "Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales". En: Revista de Educación. 282. Madrid.

Davini, M. C. (1996) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En: A. W. de Camilloni y otras. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

de Alba, A. (1993) "Wittgenstein: el deslizamiento de la teoría al discurso. Implicaciones en la cuestión educativa". Trabajo presentado en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, septiembre-octubre. Mimeo.

de Alba, A. (1991) Curriculum: crisis, mito y perspectivas. México: C.E.S.U. - U.N.A.M.

de Alba, A. (1990) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México: C.E.S.U. - U.N.A.M.

Delval, J. (1997) "Tesis sobre el constructivismo". En: M. J. Rodrigo y J. Arnay. La construcción del conocimiento escolar.

Barcelona: Paidós. Temas de Psicología.

Díaz Barriga, A. (1995) "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad". En: A. de Alba. Comp. Posmodernidad y educación. México: C.E.S.U.-U.N.A.M.

Díaz Barriga, A. (1991) Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, A. (1984) Didáctica y curriculum. México: Nuevomar.

Doyle, W. (1995) "Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IV, N°6. Agosto.

Durkheim, E. (1976) Educación como socialización. Salamanca: Sígueme. Citado por Pasillas, M.A., Op. cit.

Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: A. W. de Camilloni y otros. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974) "El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica". En: Revista Ciencias de la Educación. Año IV. N° 12. Buenos Aires.

Erikson, F. (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: M. Wittrock. Comp. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I. México: Paidós.

Fenstermacher, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza." En: M. Wittrock. Comp. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I. México: Paidós.

Ford, A. (1996) "Paradoja de la aldea global". Artículo aparecido en Clarín. Suplemento Cultura y Nación. 18 de julio.

Foucault, M. (1970) La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Gagné, E. (1991) La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Visor.

García Canclini, N. (1995) Consumidores y ciudadanos. México: Grijalbo.

Giroux, H. (1996) Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós Educador.

Giroux, H. (1993) La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI Editores.

Goetz, J. y Lecompte, A. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

González Gaudiano, E. (1986) "Reseña cronológica del

- planteamiento curricular norteamericano". En: El curriculum universitario. México: Mimeo.
- Goodson, I. (1995) Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hacking, I. Comp. (1985) Revoluciones científicas. México: F.C.E.
- Hirst, P. (1977) "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento". En: Peters, R. Filosofía de la Educación. México: F.C.E.
- Hoskin, K. (1993) "Foucault a examen". En: Ball, S. Comp. Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1971) La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1975) "La falsación y la metodología de los programas de investigación". En: I. Lakatos y A. Musgrave. La crítica y el desarrollo de los conceptos científicos. Barcelona: Grijalbo.
- Laudan, L. (1986) El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Laudan, L. (1985) "Un enfoque de solución de problemas al progreso científico". En: I. Hacking. Comp. Revoluciones científicas. México: F.C.E.
- Lawton, D. (1975) Education, culture and national curriculum. London: Hodder & Stoughton.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: A. Camilloni y otras. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1993) "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. N°3.
- Lorenzano, C. (1989) La estructura de la ciencia. Buenos Aires: Zavalía.
- Maggio, M. (1992) "La Didáctica. Algunas reflexiones respecto de su status científico". En: Cuadernos de la Cátedra. N°2. Tecnología Educativa: nuevos enfoques y viejos debates. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Mattos, L. (1963) Compendio de Didáctica General. Buenos Aires: Kapelusz.

- Mardones, J.M. (1991) Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas. Barcelona: Antrophos.
- Marx, K. (1974) El método en la economía política. Barcelona: Grijalbo.
- Moreno y de los Arcos, E. (1995) "Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía". En: Bartomeu Ferrando, M y otros. Op. cit.
- Negroponte, N. (1995) Ser digital. Buenos Aires: Atlántida.
- Pasillas, M. A. (1995) "Pedagogía. La legitimación del "ideal educativo". En: Bartomeu Ferrando, M y otros. Op. cit.
- Pérez Gómez, A. (1985) La comunicación didáctica. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, A. (1983) "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. Comp. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Perkins, D. y Simmons, R. (1988) "Patterns of misunderstanding: an integrative model for science, maths and programing". En: Revue of Educational Research. 58 (3).
- Perkins, D. (1995) La escuela inteligente. Madrid: Gedisa.
- Phenix, P. (1973) "La arquitectura del conocimiento". En: S. Elam. Comp. La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo.
- Piscitelli, A. (1996) "Nuevas tecnologías en comunicación e información". En: Revista Novedades Educativas. N°67.
- Popkewitz, T. (1994) Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- Posner, G. J.; Strike, K. A.; Hewson, P. W. y Gertzog, W. A. (1988) "Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual". En: R. Porlán; J. E. García y Pedro Cañal. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla: Díada.
- Pozo, J. I. (1997) "El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico". En: En: M. J. Rodrigo y J. Arnay. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós. Temas de Psicología.
- Remedi, E. (1979) "Construcción de la estructura metodológica". En: Furlán, A. y otros. Aportaciones a la didáctica en el nivel superior. Depto de Pedagogía. ENEP-Iztacala, UNAM.
- Salinas Fernández, B. (1995) "Límites del discurso didáctico actual". En: Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y

discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata.

Sarlo, B. (1994) Escenas de la vida posmoderna. Buenos Aires: Ariel.

Schwab, J. (1973) "Problemas, tópicos y puntos en discusión" En: S. Elam. Comp. La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo.

Shulman, L. (1995) "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". En: A. Ornstein y L. Behar. Contemporary issues in curriculum. Boston: Allyn and Bacon.

Shulman, L. (1989) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En: M. Wittrock. Comp. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I. México: Paidós.

Smith, E. L. y Anderson, Ch. W. (1988) "Las plantas como productores: un estudio de caso en la enseñanza elemental de las ciencias". En: R. Porlán; J. E. García y Pedro Cañal. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla: Díada.

Stodolsky, S. (1991) La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós/MEC.

Toulmin, S. (1977) La comprensión humana. Madrid: Alianza.

Wittgenstein, L. (1995) Conferencia sobre ética. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.

Zemelman, H. (1987) Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México: Universidad de las Naciones Unidas / El colegio de México.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS