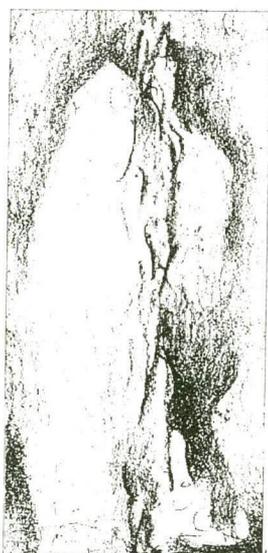


LAS CONFIGURACIONES DIDACTICAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:

Las Narrativas metaanalíticas.

EDITH LITWIN



Profesora Titular de Tecnología Educativa. Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

I. La investigación en el campo de la didáctica

1. Nuestra propuesta inicial

En el campo de la educación, viejos planteos y debates nos muestran cómo cuestiones sustanciales son hoy revisadas y consideradas desde nuevas dimensiones. Los programas actuales de investigación en el campo de la didáctica -teoría acerca de las prácticas de la enseñanza- al dar cuenta del carácter provisional tanto de las viejas respuestas como de las búsquedas actuales, constituyen un importante muestrario de la necesidad de dar alimento a las prácticas de la enseñanza en una configuración diferente a las propuestas de acción fundadas y orientadas en la psicología conductista. Los viejos programas de investigación que fueron la expresión de estas cuestiones tenían por objeto medir los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos en términos de efectividad o eficacia de la enseñanza, según los presupuestos teóricos inscriptos en el paradigma proceso-producto. Estas investigaciones sugerían programas de acción sustentados en el reconocimiento de variables asociadas a mejorar el "rendimiento" del alumno. Se oscureció el papel del profesor

en relación con sus rutinas, planificaciones y el contexto socio-histórico que otorgaba significación a sus prácticas."Con metodologías descriptivas, estudios correlacionales bajo el paradigma proceso-producto, etc., y un claro predominio de la pretensión de eficacia sobre la de conocimiento, se nos ha ofrecido una ingente producción científica imposible de integrar en un corpus coherente, por la ausencia de conceptualizaciones previas que destaquen el sentido de lo que se quiere observar, y porque su enfoque analítico suele llevar consigo la pérdida de sentido unitario que tienen los complejos fenómenos educativos, y su singularidad, lo que hace problemática la aspiración a explicaciones de valor universal". (José GIMENO SACRISTÁN, 1992).

Entendemos que los desarrollos actuales de la psicología cognitiva ofrecen nuevos fundamentos a las prácticas, brindan un sustento teórico relevante a la hora de reemplazar viejas prácticas basadas en la psicología conductista y responden, por el carácter científico de la disciplina, a la necesidad de nutrir el cuerpo de la didáctica con planteos también científicos. Entendemos, sin embargo, que se trata, por una parte, de derivaciones interpretativas de la psicología cognitiva en tanto son aplicaciones a la enseñanza y, por otra, del entrecruzamiento de la psicología cognitiva con otras disciplinas dado que la didáctica nos remite a problemas de diversa índole: éticos, políticos y técnicos, entre otros.

Un análisis crítico de los trabajos de investigación que desarrollamos con nuestro equipo en la Universidad de Buenos Aires nos lleva a reconocer, en los últimos diez años, una búsqueda alternativa en lo que respecta a las fundamentaciones conductistas. Con tal propósito, diseñamos y llevamos a cabo prácticas que analogaban distintos momentos de la clase con presupuestos de modelos derivados de la psicología cognitiva. La didáctica quedó condicionada, de esta manera, por estas teorías que se constituían en su más sólido fundamento. La reconstrucción de la clase desde esta perspectiva permitía a los alumnos reconstruir el conocimiento en lo que respecta a las teorías del aprendizaje. Consideramos que estas respuestas o configuraciones didácticas son valiosas en tanto el objeto de conocimiento es el de las teorías del aprendizaje, pero son trasposiciones didácticas limitadas si se pretende enseñar didáctica, dado que quedarían sin analogar otras dimensiones de la enseñanza. Al mismo tiempo, encontrarían justificación ética ya que nacieron como expresión de las búsquedas por rescatar la esencia de la condición humana, esto es, la capacidad de reflexionar del hombre, en oposición a concepciones mecanicistas o reduccionistas respecto del aprender.

2. Una nueva visión de la investigación

Hoy, en nuestros trabajos de investigación, los aportes de la psicología cognitiva, al otorgar fundamento a las prácticas, constituyen sólo una de las dimensiones de análisis, pero como tal, forman parte de los ejes o conceptos claves desde los que las analizamos. Desde esta perspectiva, una de las preocupaciones que cobra relevancia es

la adquisición de conceptos y su almacenamiento en estructuras. En nuestras investigaciones relacionamos esta preocupación con los aportes que podríamos recibir de los estudios de la percepción, en un enfoque cognitivo. Para ello, hemos realizado experiencias, tanto en materiales de lectura que desarrollan temas de un campo disciplinario como en una serie de clases en la universidad, incorporando actividades perceptivas con elementos no figurativos que intentan provocar analogías con procesos reflexivos.

Al incorporar las actividades perceptivas, hemos tenido que analizar, en cada uno de los temas que presentamos, los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de los diferentes temas. Es así como identificamos las generalizaciones, los procesos analíticos, las inclusiones en clase, las comparaciones o las analogías. Desde esta propuesta, la exposición, tanto si aparece como un relato impreso o como uno verbal, requiere un estudio más profundo que el habitual en cuanto a la lógica implicada en la secuencia narrativa. Por otra parte, en tanto los dibujos utilizados pueden analogarse con los procesos reflexivos que despliega el docente, esta estrategia deviene, fundamentalmente, en un muestrario de los procesos metacognitivos del docente.

Analizados los procesos metacognitivos en un segundo momento de la clase, esto es, fuera del desarrollo de los contenidos, advertimos que se puede favorecer en un proceso meta analítico la identificación del alumno con los procesos reflexivos del docente o, lo que es mejor, la identificación de sus propios y diferentes procesos reflexivos. Sin embargo, la explicitación por parte del docente de dichos procesos, no garantiza por parte del alumno el reconocimiento de similares actividades en la construcción del conocimiento.

En las búsquedas de las configuraciones didácticas, consideramos las prácticas de la enseñanza como una totalidad. En el marco de esa totalidad nos permitimos reconocer, entre otras cuestiones, las estrategias que proponen actividades con el objeto de tomar conocimiento de los procesos reflexivos implicados en la construcción del conocimiento; la estructura de la disciplina de que se trata, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica; las consideraciones ideológicas que hacen que un docente elija una manera de tratamiento disciplinar y lo recorte, fruto de sus limitaciones, su historia y sus perspectivas. El contexto en el que las prácticas se desarrollan permite, además, entenderlas o meta entenderlas en toda su significación.

Como investigadores del campo de la didáctica, no dejamos de reconocer que, en tanto docentes, ocupamos un lugar privilegiado para avanzar en las construcciones teóricas y para plantearnos nuevos interrogantes. Ese lugar privilegiado se sustenta en que todas nuestras reflexiones e interrogantes pueden nutrirse de nuestra práctica. Esto no quiere decir que el aula tenga que transformarse en el lugar experimental de la investigación o en su trabajo de campo. Sin embargo, es en este espacio en el que encontramos el ámbito donde nuestras hipótesis se construyen y resignifican en un proceso continuo en donde las relaciones entre la

práctica y la teoría no son sólo principios de una construcción didáctica, sino que se transforman en su más coherente objeto de estudio. El desafío del docente que además investiga en este campo consistirá en reconocer en sus prácticas habituales la “configuración didáctica” que busca en sus investigaciones.

3. La investigación de las configuraciones didácticas

Entendemos la configuración didáctica como la manera particular que despliega el docente para favorecer los

procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

La configuración didáctica da muestra del carácter particular de un campo disciplinario en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza reconociendo el “estilo” en los contextos institucionales. La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como al estilo de implementación de la práctica, constituyen la expresión de la experticia del docente.

Por otra parte, consideramos que las configuraciones didácticas en tanto propuestas de enseñanza reconocen como una de sus bases teóricas la relación con el aprendizaje, relación en la que se implican dos campos diferentes que, al mismo tiempo, se significan y justifican mutuamente. Aún cuando la justificación de la enseñanza está, entre otras, en las posibilidades del aprendizaje del hombre, la del aprendizaje tiene fuerza política y social en tanto reconoce que éste “tira” del desarrollo. “La didáctica se sitúa al servicio de la estrategia de enseñanza (esto es, favorecer la realización de fines educativos en relación con circunstancias concretas) pero guiada por la idea de justicia social.” (José CONTRERAS DOMINGO, 1990).

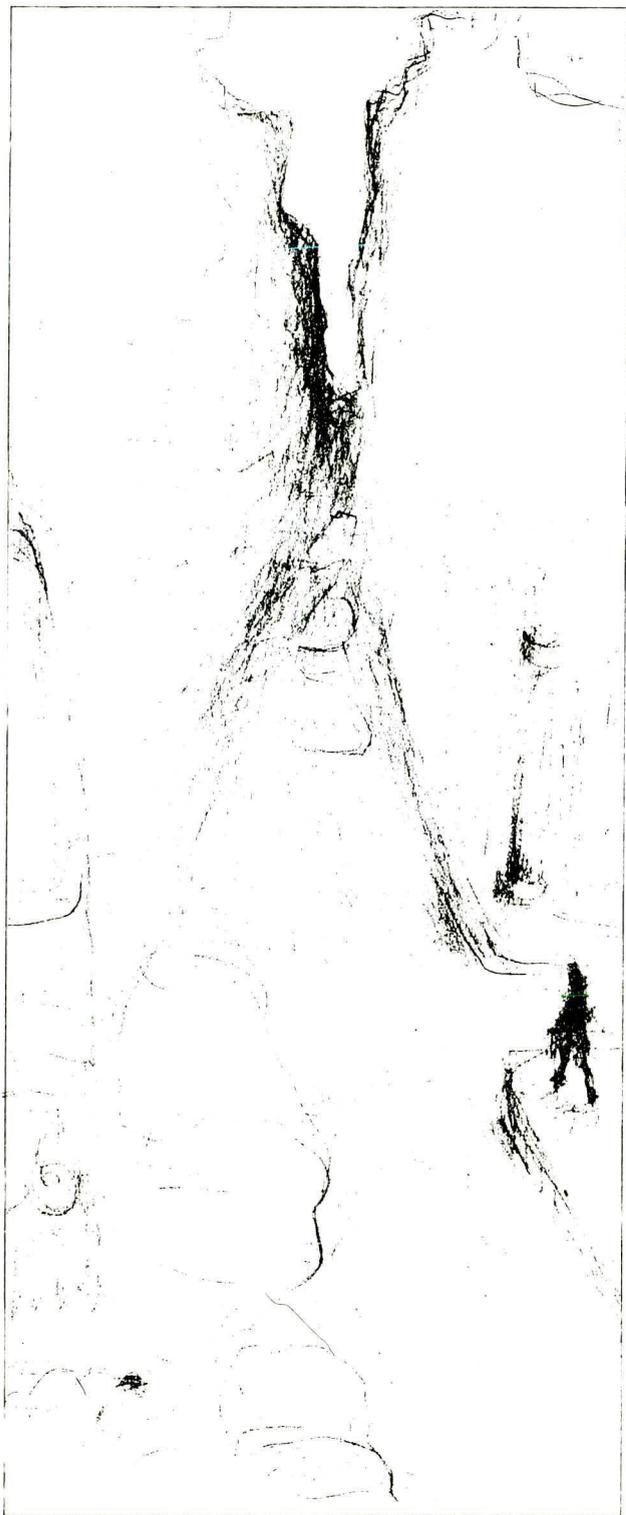
La investigación de las configuraciones didácticas que llevan a cabo los expertos nos permiten entender una manera particular de construcción del conocimiento, lo que implica pensar desde y en un campo disciplinario particular en el proceso del enseñar. Reconocer “buenas prácticas”, más allá de cómo las definamos, supondrá incorporar juicios éticos tanto de los investigados como de los investigadores y favorecerá la reconstrucción por parte de los docentes de las prácticas implicadas.

II La enseñanza de la didáctica

1. Las configuraciones didácticas en la enseñanza de la didáctica

Si la didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, es posible entender su propia enseñanza como el espejo en el que se refleja la teoría, espejo que significa la mejor manera de construir el conocimiento en tanto implica la reconstrucción de lo recientemente vivido en un nivel diferente.

Este espejo se transforma en un segundo plano de la clase entendiendo que la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles de acción diferentes. El primero, en la práctica docente, y el segundo, en la reconstrucción



de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de la enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría. Este segundo nivel se articula con el primero con tanta fuerza que reorganiza la primera parte de la clase, integrándola y generando, en último término, una nueva narrativa.

Consideramos que una buena configuración para la enseñanza de este campo disciplinar genera un espacio de construcción del conocimiento en donde se reflexiona acerca del quehacer de la clase. En esta tautología se confunden las reflexiones teóricas y las prácticas que permitieron llevarlas a cabo, remitiéndonos al desafío de generar propuestas de acción ejemplificadoras que muestren la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado. La buena configuración, entonces, propone una situación de extrañamiento en donde se analizan los acontecimientos vividos. El análisis es una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza en base a las mismas dimensiones de análisis que componen el campo.

En nuestros trabajos actuales de investigación intentamos reconocer las buenas configuraciones didácticas que generan prestigiosos académicos de la enseñanza universitaria, observando que, cuando una dimensión didáctica es lo suficientemente potente como para teñir toda una clase, ésta es reconocida por los alumnos como una buena clase. Sin embargo, la reconstrucción que se plantea implica rever las diversas dimensiones de análisis, tal como se estudian en el campo de la didáctica, esto es, desde perspectivas teóricas diferentes y con múltiples entrecruzamientos.

La complejidad del tema (que también se expresa en el análisis) requiere por parte del docente una propuesta de enseñanza que atienda paulatinamente a esta complejidad, con el objeto de favorecer la comprensión del tema. En realidad, se trata de una construcción teórica que realiza inicialmente el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. La superposición de las transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato, que cobra vida independientemente de la misma.

Por otra parte y de acuerdo a nuestra experiencia, creemos que cada una de las reconstrucciones permite superar los niveles interpretativos del mismo contenido que se trató y poner énfasis en los aspectos sustanciales. No se trata de reconocer lo no conocido, dado que cada uno de los expertos cuando planea su clase conoce la estructura sobre la que asienta su propuesta, sino de rescatar el papel que la superposición de narrativas genera como expresión de la misma complejidad de la didáctica.

Consideramos que enseñar a "leer" la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que esta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica, esto es, las relaciones de la práctica con la teoría.

El nivel universitario, además, es el lugar por excelencia de las configuraciones llevadas a cabo por expertos que, superando lo protodisciplinar, se adentran en la disciplina. Se dominan las disciplinas y, desde la experticia, se ponen en juego los modos de pensamiento que les son propios. Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que les son propios y las formas en que el docente diseña su propuesta personal, avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. La pura práctica se transformaría en teoría y daría cuenta de la profundidad de los enfoques respecto del enseñar y aprender.

En nuestras propuestas actuales en el campo de la investigación, no en el de la enseñanza, intentamos que la experticia didáctica colabore en el develamiento de la enseñanza en otras temáticas de las ciencias sociales. Nuestros desafíos consisten en analizar la pertinencia de esas propuestas en otros campos, reconociendo el valor de la deconstrucción para el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza.

Investigación y enseñanza, entonces, deben participar en una relación permanente, profundamente comprometida con la educación de nuestro país, mostrando cómo cada una de nuestras decisiones deben contribuir a dar respuesta a los fines que enmarcan nuestra tarea cotidiana.

Citas:

- CONTRERAS Domingo, J., (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J., (1992) "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores", en: *Revista de Educación*, N° 284, Madrid, pág. 245-270.

Bibliografía:

- ANGULO Rasco, J. F., (1992) "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipatoria", en: *Revista Educación y Sociedad*, N° 10, Madrid, pág. 91-129.
- BRUNNER, J.. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CARR, W., (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- 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 1*, México, Paidós.
- GARDNER, H., (1991) *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books.
- PERKINS, D., (1992) *Smart schools. From training memories to educating minds*, Boston, Free Press.