

Edith Litwin

Las configuraciones didácticas

Una nueva agenda para la
enseñanza superior



PAIDÓS

Buenos Aires
Barcelona
México

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1997

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

© Copyright de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires

Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí, 92, Barcelona

Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México DF

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

ISBN 950-12-2126-1

SUMARIO

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

a) Secuencia progresiva no lineal	109
1) Con estructura de oposición	111
2) Con pares conceptuales antinómicos	114
3) Con descentraciones múltiples por ejemplificación ..	116
4) Con descentraciones múltiples por invención	119
b) El objeto paradigmático	121
1) La obra	121
2) El experimento	123
3) La situación o caso problema	125
c) Narrativas metaanalíticas o la deconstrucción de la clase en la clase de didáctica	127
d) Las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica	131
1) La secuencia progresiva lineal	131
A. La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis	134
2) La clase dramática	134
A. La clase dramática desde la identificación	135
B. La clase dramática desde el distanciamiento	135
Conclusiones	141
Bibliografía	145

Capítulo 5

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por último, consideramos que es necesario señalar nueva-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

a) Secuencia progresiva no lineal

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

Configuraciones didácticas

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

Configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica

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

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

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

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

1) Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición

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

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

El docente señala en un momento de la clase:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2) Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luego explica:

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

Finalmente analiza las imágenes en las pinturas rupestres.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

También expresa hipótesis y las enmarca:

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

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

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

b) El objeto paradigmático

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

1) El objeto paradigmático: la obra

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

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

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

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

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

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

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

No todos los textos sirven para este análisis. El juguete

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

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

En un momento de la clase el docente sostiene:

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

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

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

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

2) El objeto paradigmático: el experimento

En una clase de Psicología el docente plantea que:

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

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

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

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

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

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

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

Y a continuación señala:

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

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

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

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

3) El objeto paradigmático: la situación o caso problema

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) *La secuencia progresiva lineal*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2) *La clase dramática*

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

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

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

A. La clase dramática desde la identificación

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

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

B) La clase dramática desde el distanciamiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La pedagogía, opina Henry Giroux (1994),

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

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