

Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy

 Mariana Maggio

Resumen

El trabajo que presentamos realiza una reconstrucción retrospectiva de la obra de Edith Litwin, con especial referencia a ciertos constructos formulados dentro de la investigación, pero reconociendo su confluencia con otras formulaciones desarrolladas en el ámbito de sus creaciones para las prácticas de la enseñanza y en el desarrollo y la implementación de proyectos educativos. Se destaca el recorrido conceptual que lleva a la construcción de la idea de configuraciones didácticas y se pone especial énfasis en el estudio de los rasgos de la noción de metaanálisis de la clase. El trabajo busca entender los alcances de la obra de Litwin para pensar los temas de la didáctica en la actualidad, en los ambientes de alta disposición tecnológica.

Palabras clave

didáctica
configuraciones
metaanálisis
narrativas
creación

Abstract

This article makes a reconstruction of Edith Litwin's legacy, focusing on main categories built during the research process and recognizing their confluence with other contributions developed as a professor and as the creator director of many educational projects. We highlight the path that leads to the idea of didactic cluster and emphasize the concept of the class meta-analysis. The article looks forward to understanding the influence of Litwin's contributions to reflect on current teaching issues in the context of high technology availability.

Key words

teaching practices
didactic cluster
meta-analysis
narrative
creation

Introducción

La lectura y el análisis retrospectivo y reconstructivo de la obra de un autor es siempre un ejercicio complejo. Cuando ese autor fue creador de proyectos e investigador, el ejercicio nos obliga a revisar lo que creó y dar cuenta de la originalidad de sus aportes. Cuando el autor además fue maestro y transformó profundamente la vida de quien escribe esto, el ejercicio se convierte en la revisión de una cosmovisión que es también propia. Encarar la tarea de volver a pensar la obra de Edith Litwin conlleva esos desafíos.

En este trabajo nos proponemos abordar solamente un aspecto acotado de una obra que consideramos enorme. Se trata de la articulación de algunos aportes que funcionan como pilares a la hora de pensar una didáctica contemporánea desde una mirada conceptual y metodológica. Hemos elegido estos aportes no solamente por considerarlos fundamentales sino porque entendemos que despliegan algunos sentidos que ayudan a desarrollar y analizar las prácticas de la enseñanza con perspectiva de futuro, en formas que interpelan profundamente los sesgos de la didáctica clásica, dando lugar a construcciones renovadas de matriz crítica.

1. Tiempos de reconstrucción

La recuperación de la democracia en Argentina da marco al inicio del proyecto de construcción que hoy analizamos como *obra* y abordamos de manera acotada. Elegimos desarrollar una articulación de los aportes realizados por Litwin que pone especial énfasis en aquellos formulados a partir de la investigación. Sin embargo, reconocemos que los constructos propios de la investigación, tanto en el campo de la tecnología educativa como en el de la didáctica, confluyen con desarrollos provenientes del diseño y la gestión de proyectos, en general en el área de la tecnología educativa como campo y de la educación a distancia como modalidad, y con otros provenientes de las prácticas de la enseñanza llevadas adelante en el nivel superior del sistema educativo, tanto en el grado como en el posgrado.

En ese espacio de la confluencia se ubica la primera investigación llevada a cabo a finales de la década de 1980: “Los organizadores anticipantes perceptivos como facilitadores de procesos cognitivos” (subsido UBACYT 1989-1991).¹ Este trabajo permite reconocer una serie de cuestiones que resultan de interés para entender el punto de partida de otras búsquedas que ocurrieron luego. El tema de la investigación buscaba dar cuenta de una idea creada a partir de la expansión de un constructo de la psicología cognitiva. La noción de organizadores anticipantes (Ausubel, 1968) era ampliada a través del carácter de *perceptivos* por tratarse de formas gráficas que se incluían en materiales impresos de la modalidad a distancia en cursos del entonces recientemente creado programa UBA XXI. Esos organizadores anticipantes gráficos no figurativos se incluían en los textos² como búsqueda de la propuesta para favorecer la comprensión. Por medio de entrevistas a los estudiantes, se exploraban los procesos puestos en juego y se construían interpretaciones que evidenciaban, por ejemplo, que la comprensión no estaba asociada al recuerdo de aquellas formas gráficas que se testeaban. A primera vista parece tratarse de una investigación más, característica de su época y ubicada adecuadamente en el devenir de los temas que resultaban de interés entonces para la tecnología educativa y la educación a distancia. Pero la interpretación reconstructiva nos exige ir más allá para entender lo que esta búsqueda investigativa traía consigo.

El foco en la comprensión muestra una preocupación profunda por unos de los problemas más serios del sistema educativo (Perkins, 1995) y vigentes hasta la fecha. El abordaje de la misma a través de los aportes fundacionales de la psicología cognitiva representa una búsqueda activa por de-construir, por un lado, los sesgos conductistas que habían marcado los desarrollos de la tecnología educativa en las décadas anteriores (Maggio, 1995; De Pablos, 2009). Por otro lado, hablan de una acción contundente para profundizar enfoques cuyo valor para la construcción del conocimiento en el área habían quedado silenciados en tiempos de dictadura. En este sentido, la dedicación al estudio de los procesos cognitivos y la preocupación por la comprensión cobran una dimensión ética y política. Pero hay algo más que se revela en la recuperación de este proyecto, y es la decisión de someterlo a la validación de expertos de los psicólogos cognitivos de la Escuela de Psicología Cognitiva de la Universidad de Harvard, que en

1. Todos los proyectos con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires que aquí se mencionan se llevaron adelante con asiento en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.

2. Un ejercicio que Litwin ensayaba y analizaba también en sus propias clases.

ese momento ya habían recogido los aportes fundacionales de Jean Piaget y Jerome Bruner, entre otros, para reconstruirlos en un programa complejo de desarrollo en el área de la comprensión y las disciplinas. Este proceso permitió validar los resultados y generó consideraciones interesantes acerca de algunos aspectos metodológicos. Sin embargo, consideramos que lo más destacable no pasa por el proceso de validación en sí sino por el reconocimiento de un acto que pone las producciones investigativas de un equipo argentino en un diálogo con otros, de alcance internacional, como tantas veces sucedió en los años subsiguientes.

En la historia que relatamos hubo algo más que resulta central para estudiar los alcances de la obra de Litwin en el devenir de su desarrollo. Fue la conciencia que emergió, en algún momento de este proceso, de que no importaba cuán actualizadas fueran las categorías propias de la psicología cognitiva para orientar diseños para las prácticas tales como, por ejemplo, los organizadores avanzados gráficos no figurativos. Por más sofisticadas que fueran en su búsqueda y diseño, su alcance era del orden psicológico y su fuerza interpretativa no alcanzaba a la hora de entender las prácticas de la enseñanza. “Las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no son constitutivas del campo de la pedagogía y la didáctica y, por lo tanto, no deberían solaparse” (Litwin, 1997: 40).

2. La hora de la creación

La investigación que sucedió a aquella de los organizadores anticipantes, “Configuraciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad” (Subsidio UBACYT 1991-1994), inaugura una etapa, prolífica y diferente, donde la distinción viene, ni más ni menos, del cambio del objeto investigativo, en este caso, las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad y, entre ellas, las buenas prácticas (Litwin, 1997).

En las aulas universitarias y en las difíciles y complejas condiciones de práctica se llevan a cabo clases que arrancan el entusiasta aplauso de los alumnos, u otras donde los jóvenes más silenciosamente sostienen «Me dejó pensando»; clases que asombran por la creatividad de sus propuestas y análisis, que articulan los pedazos de fragmentos de nuestra cultura en encendidas narraciones que le dan sentido no sólo a la disciplina sino a la decisión de estudiar asumida por los jóvenes. Este trabajo pretende significarlas teóricamente para seguir construyendo la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. (Litwin, 1997: 33)

Este trabajo forma parte de una búsqueda compartida con otros especialistas e investigadores nacionales (Camilloni y otras, 1996) y se inspira en las tendencias de la época, tanto en lo referido a las perspectivas críticas acerca de la investigación en la educación y la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Carr, 1996) como a las revisiones acerca del objeto de la investigación didáctica (Fenstermacher, 1989; Shulman, 1989; Díaz Barriga, 1991, 1994).

Podemos reconocer dos marcas que, desde nuestro punto de vista, desarman los recorridos previos y generan las condiciones para la fundación de un programa de investigación cuya trama de sentido enmarca las producciones que se realizan hasta la actualidad. La primera marca está referida a la noción de configuración didáctica definida como

... la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo

disciplinario 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 clase con las prácticas involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 1997: 14)

Esta noción de configuración da cuenta de una operación, epistemológica y metodológica, para desarticular los sesgos de la didáctica clásica. Donde esos sesgos exigían una mirada del aula que, en una aproximación de carácter hipotético deductivo, reconociera la expresión de los objetivos y la planificación, el método, las actividades y la evaluación, la idea de configuración libera y nos libera de dichos sesgos. En un plano epistemológico, desde la idea de configuración se reconoce la complejidad de la práctica, en coincidencia con otras aproximaciones contemporáneas (Souto, 1996). En un plano metodológico, se recupera la posibilidad de mirar más descarnadamente, desde un lugar propio del etnógrafo y sin anticipaciones conceptuales que impriman sentido teórico a los datos (Jackson, 1975, 1999). A partir de un diseño que desde las técnicas propone entrevistas en profundidad y observaciones de secuencias de clases, la configuración didáctica es una construcción a llevar adelante en el momento de análisis, una creación a realizar a partir de aquello que se reconoce como recurrente (Litwin, 1997).

Esta primera marca abre la posibilidad de entrar a un aula para construir conocimiento didáctico a partir del reconocimiento de las recurrencias que definen su impronta. Así se separa de la aproximación instrumentalista que indica lo que hay que mirar en función de lo que fue planificado, como expresiones de su constatación o su desvío. Se inaugura así la posibilidad de construir conocimiento didáctico original y, en una aproximación crítico-interpretativa, contribuir a un proyecto prolífico de alcance nacional. La segunda marca, contracara de la anterior, está referida al reconocimiento de la necesidad de pensar la didáctica como campo, desde el establecimiento de una *nueva agenda*. En este sentido, Litwin identifica la consolidación de los objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación como dimensiones de la perspectiva instrumental de la década de 1970 y sostén de la agenda clásica de la didáctica. Esta última fue estudiada desde perspectivas críticas poniendo énfasis en su racionalidad técnica y propiciando un debate que estimuló la reconceptualización del campo.³ Pero hay algo que hace que esta marca lo sea y es el sentido de la enunciación *nueva agenda* como posición en la que se hace explícito que, sin importar cuánto se sofisticaran las dimensiones clásicas, era la didáctica clásica como programa de investigación lo que se había agotado. La enunciación se vuelve acto cuando pone en marcha un modo distinto de construir conocimiento didáctico que encarna la crítica, pero va más allá de ella cuando se propone explícitamente crear dimensiones teóricas originales en cada ejercicio de reconstrucción interpretativa. Las configuraciones didácticas revelan que es posible observar las prácticas de la enseñanza y generar dimensiones novedosas y diferentes a partir de interpretaciones complejas construidas en un trabajo de colaboración entre investigadores y docentes.

Las dos marcas que reconocemos son solidarias desde un punto teórico, tal como queda expresado por Litwin. “Las dimensiones de análisis de estas configuraciones integrarían, desde nuestra perspectiva, la nueva agenda de la didáctica” (Litwin, 1997: 14).

La configuración es un constructo que permite interpretar la práctica desde dimensiones que no están contenidas en el andamiaje instrumental de la perspectiva clásica. Las dimensiones que sostienen la configuración como proceso interpretativo vienen a representar “lo nuevo” en una agenda orientada por otras búsquedas. Dicho de otro modo, lo que la configuración construye en el plano conceptual alimenta un campo pensado desde un sentido diferente. En nuestro análisis, la articulación de los dos

3. Litwin (1997) hace referencia explícita a una serie de autores: Michael Apple, Basil Bernstein, Wilfred Carr, Alicia de Alba, Angel Díaz Barriga, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Angel Pérez Gómez y Thomas Popkewitz.

planos crea condiciones⁴ inéditas para la construcción de conocimiento didáctico en Argentina.

3. Un constructo teórico en el corazón de un programa: el metaanálisis de la clase

En la mirada retrospectiva sobre una obra es esperable que algunos constructos llamen particularmente la atención. En general, podemos atribuir ese carácter a su fuerza interpretativa, en términos de las comprensiones que alientan de frente a determinadas problemáticas, o bien de su centralidad, a la hora de estructurar otros aportes de la teoría. En este caso nos enfocaremos en la idea de metaanálisis, aunque creemos que la razón que sostiene esta decisión no coincide con los argumentos mencionados. Respecto de la narrativa metaanalítica, Litwin plantea:

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. (Litwin, 1997: 128-129)

El límite que marca Litwin cuando señala que el metaanálisis es una configuración propia de las clases de didáctica, configura un llamado de atención sobre su valor respecto de la enseñanza de otros campos. Ahí mismo queda abierto un interrogante sobre su fuerza interpretativa respecto de ellos, lo cual desarticula el primero de los argumentos corrientes al limitar su alcance a un campo específico. Por su parte, la centralidad de la noción en términos de la obra no parece poder ser verificada.⁵ Sin embargo, consideramos crítico retomar aquí esta noción que, sostendremos, es el constructo que, a la manera de un analizador, condensa conceptualmente gran parte de la obra que revisamos y alimenta su vigencia.

El metaanálisis, como constructo, integra una serie de rasgos que quisiéramos recorrer aquí. Puede ser considerado, sencillamente, la reflexión acerca de la clase como lo hace la propia Litwin: "... el metaanálisis de la clase o la reflexión acerca de ella, como queramos llamarla [...]" (Litwin, 1996, 113).

Este primer rasgo, de carácter simple, pone en tela de juicio la tradición clásica en su conjunto y su foco en la anticipación, encarnado por la planificación como eje central de su desarrollo conceptual y metodológico y, por ende, de la formación docente. El metaanálisis construye una escena en la que la clase vivida -o la clase dictada si asumimos la perspectiva del docente- es el objeto de conocimiento, en su complejidad y en lo que realmente sucedió, más allá de las anticipaciones que se hubieran realizado⁶ o las decisiones metodológicas que las hubiesen sostenido. La construcción del conocimiento didáctico tiene lugar en el proceso de interpretación de la clase, en coincidencia con otros abordajes contemporáneos (Cazden, 1991; Souto, 1996; Jackson 1999).

Un segundo rasgo, contenido en el modo de denominar el constructo a través de la formulación "meta", da cuenta de un segundo plano. "... 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" (Litwin, 1997: 127).

4. Estas condiciones que se expresan en el plano conceptual están acompañadas por otras en el plano institucional. El subsidio de proyectos de investigación por parte de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires sostuvo y sostiene el desarrollo de proyectos colectivos como esfuerzos prolongados en el tiempo. La creación de la Maestría en Didáctica en el ámbito de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras permitió también formar una generación de profesionales e investigadores en el campo y a nivel nacional, dados los convenios establecidos con otras universidades. Las tesis de maestría formuladas en el ámbito de este proyecto alimentaron de modo sistemático la nueva agenda con construcciones sustantivas realizadas a partir de la investigación.

5. Las referencias a esta noción aparecen en distintas obras (Litwin 1996, 1997) pero hay solamente un trabajo dedicado, publicado en esta misma revista (Litwin, 1993).

6. Las que de todas maneras eran objeto de indagación en el diseño metodológico de la investigación.

El análisis se realiza en otro plano, en una situación de distanciamiento. Es necesario marcar un corte, una separación respecto de la clase ocurrida para poder, entonces, verla en otro plano que es aquel desde el cual se la analiza. La clase como objeto se captura desde allí, desde ese punto de vista alterado, en un proceso interpretativo en el que se ponen en juego dimensiones de análisis didáctico que escapan a la tradición y que se construyen en el devenir del ejercicio mismo a partir del reconocimiento de rasgos estructurales. En este acto se instala la posibilidad de construir conocimiento desde una perspectiva crítica, alimentando los desarrollos en el plano de la teoría. La práctica no es juzgada por la implementación del método, sino abordada como un objeto complejo cuya interpretación conlleva el desarrollo de un marco conceptual propio de las ciencias sociales.

Un tercer rasgo nos interesa de modo particular y es aquel por el cual, el metaanálisis, configura un nuevo relato, que cobra vida independientemente de la clase (Litwin, 1993). El metaanálisis crea algo distinto en su ejercicio de entender lo que sucedió. Ofrece una suerte de transparencia, que es una nueva construcción teórica donde se identifican dimensiones no anticipadas, se realizan hallazgos y se reconocen entrecruzamientos. Como rasgo, confluye con la aproximación que ofrece Jackson para referirse a las prácticas que tuvieron lugar en el pasado

... el pasado docente continúa siendo una fuerza activa en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, meditación y reconstrucción imaginativa. También es una fuerza plástica por cuanto es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación. (Jackson, 1999: 133)

El metaanálisis es un ejercicio de reconstrucción en un nuevo plano que carga de sentido la práctica vivida pero a la vez construye perspectivas que pueden resultar originales -porque cada práctica lo es- en el campo de la didáctica.

Un cuarto rasgo nos permite caracterizar el metaanálisis desde una perspectiva ética. Es a través de su ejercicio que resulta posible reflejar la coherencia, o su falta, entre el decir y el hacer. Aquí el metaanálisis es la expresión de propuestas de acción ejemplificadoras que reflejen la distancia entre el saber actuado y el saber enseñado (Litwin, 1993). Como búsqueda, el metaanálisis probablemente sea la mejor evidencia de la coherencia de quien enseña didáctica cuando permite explorar, en los reflejos de la práctica, aquello que se dice en la teoría y comprender su conexión o desconexión.

Hay un quinto rasgo que hace que este sea un constructo de particular interés en la reconstrucción de la obra de Litwin. El metaanálisis es el punto de encuentro, quizás el único o acaso el más evidente, en el que las prácticas de la investigación se unen con las de docencia.

... 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 investigadores 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. (Litwin, 1997: 127)

Litwin construye la idea de metaanálisis en sus propias clases. Lo hace en un esfuerzo de superar la impronta de las categorías psicológicas en el análisis de las prácticas de la enseñanza, que se sobreimponían tanto por su propia preocupación por la comprensión de los alumnos como por la inspiración aportada contundentemente por la idea de metacognición (Palincsar y Brown, 1984). El esfuerzo por deconstruir estos sesgos lleva, al decir de Litwin (1997), años de trabajo.

El metaanálisis como constructo de la clase, deviene dimensión de análisis de las configuraciones didácticas a través de una decisión en la que Litwin se somete a su propio juego como investigadora. Las clases que incluyen una trama metaanalítica se registran sistemáticamente, se analizan en sus recurrencias y la elaboración atraviesa los mismos procesos de validación que las otras dimensiones. En el metaanálisis confluyen la práctica de la enseñanza, una en la que la innovación desarma en el acto la perspectiva clásica mostrando que es posible construir conocimiento didáctico en clase, y la construcción de conocimiento didáctico acerca de dicha práctica de la enseñanza desde una perspectiva investigativa.

Hay un rasgo que atraviesa y sostiene los cinco anteriores y que nos impresiona por su particular simpleza. Es subrayado por Litwin cuando dice:

... 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. (Litwin, 1997: 130)

Para Litwin la clase es algo que puede *mirarse*. Mirar la clase⁷ para comprenderla, mirarla para recrearla, mirarla como ejercicio moral en el que se pone en juego nuestra coherencia, mirarla para seguir enseñando. Mirarla en un acto callado de apreciación (Eisner, 1998) del que mira en profundidad y mirarla con un oficio semejante al del ingeniero que mira el puente que proyectó o el biólogo que analiza una muestra en laboratorio. El mirar la clase en el plano de la investigación implica reconocer un objeto complejo sobre el que todo está por construirse.

7. En otro trabajo (Maggio, 2012) recuperamos la idea de “prestar los ojos” para mirar la clase. Esa metáfora está construida desde el relato que Litwin hace de Julio Payró como su docente memorable de la materia Historia del Arte en la Facultad de Filosofía y Letras y no hace sino más que confirmar el peso de su formación humanística en la articulación de recorridos como los que aquí se repasan, tanto en su rol de docente como de investigadora.

4. La vigencia de un abordaje en perspectiva

Las investigaciones que dieron continuidad a aquella sobre las configuraciones didácticas⁸ generaron aportes sistemáticos que expandieron la nueva agenda, estudiaron objetos específicos tales como la clase inaugural y las propuestas de autor y plantearon articulaciones entre didáctica y tecnología, habida cuenta de que, más allá de la impronta de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción del conocimiento tanto desde una perspectiva cultural como disciplinar, el entramado de las mismas en el plano de las prácticas de la enseñanza es objeto de análisis didáctico (Maggio, 1995).

Más recientemente, nuevos proyectos⁹ dan continuidad al programa y revisitan las construcciones de la década de 1990. Hay aspectos esbozados en esa década, por ejemplo, en el hecho de que Litwin (1997) describa el metaanálisis como “narrativa” que se profundiza a partir del reconocimiento de la importancia de la matriz narrativa en la construcción del conocimiento pedagógico. Los fundamentos de estas decisiones se encuentran en las posiciones que destacan el valor de la narrativa para la investigación (McEwan y Egan, 1998; Jackson, 2002) y especialmente en el trabajo de Gudmundsdottir (1998) para quien la narración de la experiencia práctica no solo es lo que surge naturalmente sino que crea un orden razonable a partir de la experiencia y abre el juego a la interpretación, la reflexión y la transformación. En esta misma línea McEwan sostiene

... debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra comprensión narrativa. En la educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables. (McEwan, 1998: 255)

8. *Una nueva agenda para la Didáctica* (subsidio UBACYT 1995-1997); “El impacto de las tecnologías en las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria y en el marco de una nueva agenda de la Didáctica” (subsidio UBACYT 1998-2000); “Las prácticas de la enseñanza y las nuevas tecnologías en el debate didáctico contemporáneo” (subsidio UBACYT 2001-2003); “La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria” (subsidio UBACYT 2004-2007) y “Diseños didácticos con tecnologías: las propuestas de autor” (subsidio UBACYT 2008-2010), todos proyectos colectivos bajo la dirección de Edith Litwin.

9. “Nuevos entornos tecnológicos y transformaciones en la narrativa didáctica”, bajo la dirección de Hebe Roig y la codirección de Mariana Maggio (subsido UBACYT 2011-2014.) y “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica” con la dirección de Mariana Maggio y la co-dirección de Carina Lion (subsido UBACYT 2013-2016).

En el transcurso de estas investigaciones más recientes, y a partir del reconocimiento de esta impronta narrativa en las prácticas, se decide reconstruir el material empírico obtenido en las entrevistas a docentes y las observaciones de clase en un único relato, como construcción de sentido realizada en colaboración entre los investigadores y el docente seleccionado (Maggio, 2012). En esa línea, los datos empíricos de las investigaciones que realizamos actualmente *son* relatos (Maggio, 2014) pero el análisis de las recurrencias en las variaciones narrativas sigue siendo el camino privilegiado para la construcción de dimensiones de análisis interpretativas acerca de dichas prácticas.

Por su parte, el metaanálisis es un constructo que puede ser explotado a la luz de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación a la hora de la documentación. La puesta en marcha de prácticas de la enseñanza renovadas en los ambientes de alta disposición tecnológica necesita ser documentada, sistematizada y estudiada a los efectos de consolidar marcos analíticos que lleven a enriquecer las intervenciones en planos sucesivos de mayor complejidad. Los entornos tecnológicos que configuran oportunidades para enriquecer la enseñanza (Maggio, 2012) también ofrecen alternativas para su registro y alientan la realización de construcciones colaborativas entre los educadores que las llevan adelante de modo tal que logran dar lugar a nuevos marcos interpretativos construidos colectivamente en ambientes tecnológicos. Hoy es posible pensar en un metaanálisis colectivo y hasta sincrónico o en línea a partir de decisiones sencillas desde un punto de vista tecnológico, aunque seguramente complejas cuando suponen la desarticulación de prácticas tradicionalmente negadas al escrutinio de los pares. A partir de la idea de metaanálisis, Litwin sentó las bases de un modo de hacer explícita la reflexión acerca de la clase, en un nuevo plano. Pero además tendió un puente que hoy nos alcanza pensando el metaanálisis de la clase como construcción colectiva posible a partir de las oportunidades que ofrecen los entornos tecnológicos y, especialmente, los servicios de redes sociales. Este es un proyecto en el que el “mirar” la clase trasciende los límites del aula cuando a partir de un sistema gratuito de comunicación en línea resulta factible, por ejemplo, transmitir la clase en vivo o bien grabarla, ponerla a disposición de muchos otros, estudiantes o no, e intervenirla –ya como registro– a los efectos de un análisis que puede realizarse poniendo en juego múltiples modos de representación.¹⁰

10. Escribir sobre un video que registra una clase o descomponer el mismo video en fragmentos intervenidos con gráficos, son solamente algunas de las alternativas que hoy se pueden llevar adelante.

Lo que nos resulta importante en este punto, es recuperar la obra de Litwin y su potencia a la hora de tender un puente que permita sostener la construcción del conocimiento didáctico en perspectiva. “Mirar la clase” como objeto sobre el que no se prescribe desde ninguna forma de la racionalidad técnica nos ayuda a verla también como objeto que cambia y por eso el alcance de las configuraciones didácticas como trama interpretativa llega a investigaciones recientes en el ámbito de la enseñanza virtual (Camean y otros, 2012) confirmando su vigencia.

5. La hora de la (re)creación

Creemos que, como todo relato, una obra que en este caso es académica debe volver a contarse para seguir viva. Y, sabemos, contarla conlleva su recreación. También transformarla, cuando resulta necesario, en aras de volverla relevante para tiempos que cambian y generaciones nuevas. Probablemente volver a “mirar” la obra de Litwin y reconstruirla en un ejercicio como el que aquí llevamos adelante sea más fácil que “contarla” a las nuevas generaciones. Pero es este último el desafío en el que creemos profundamente y que encaramos no solamente como docentes e investigadores sino como discípulos comprometidos en mantener viva una obra.

En las casi tres décadas que transcurrieron desde que se iniciaran las primeras investigaciones de esto que aquí denominamos *obra*, el mundo cambió. El ingreso en el siglo XXI marcó un punto de inflexión e inauguró lo que Castells (1999) denomina la era de la información. Castells caracteriza la sociedad a partir de un complejo modelo de interacción que incluye la interdependencia de las economías a escala global, la desaparición del movimiento comunista internacional, la reestructuración del capitalismo marcada por la creciente descentralización e interconexión de las empresas, el aumento del poder del capital frente al trabajo, el declive del poder sindical, la individualización y diversificación creciente en las relaciones de trabajo, la incorporación masiva de la mujer al trabajo remunerado, el desmantelamiento del estado de bienestar y la revolución tecnológica como herramienta del período histórico en el que se produce la reestructuración global del capitalismo. Según Castells, el informacionalismo está ligado a la expansión y al rejuvenecimiento del capitalismo del mismo modo que el industrialismo estuvo ligado a su constitución como modo de producción.

La era de la información es el marco en el que el predominio del texto en la construcción del conocimiento llega a su fin a partir del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en una suerte de cierre del paréntesis abierto por la aparición de la imprenta (Sauerberger, 2007; Pettitt, 2007; Piscitelli, 2011; Cordon Garcia y Alonso-Arevalo, 2013, Martín Barbero, 2014). Los autores coinciden en que este proceso fue anticipado por Ong (1997) y McLuhan (1998). Piscitelli (2011) señala que mientras que la cultura parentética está dominada por la composición original, individual, autónoma, estable y canónica, la cultura preparentética es recreativa, colectiva, contextual e inestable, rasgos emparentados con el rediseño, la apropiación y la recontextualización propios de la cultura digital posparentética. El *remixado*, el rediseño y la recontextualización caracterizan la cultura digital de internet (Cordon Garcia y Alonso-Arevalo, 2013) que configura una nueva ecología cognitiva e interpela el lugar de privilegio cognitivo, formativo e institucional de los libros en la cultura (Piscitelli, 2011):

En esta versión digital de la textualidad, la cultura visual y auditiva, de elite y de masas, de textos antiguos y nuevos, de comentarios sacros y seculares, aterrizan todos en un mismo pie de igualdad. Se trata de una deriva que, al cambiar las condiciones materiales de la cognición, cambia la forma de la cognición y el contenido mismo. (Piscitelli, 2011: 30)

Entre quienes abordan lo digital como un proceso cultural profundo se destaca Doueih (2010) quien le da el alcance de una conversión técnica y religiosa, un proceso civilizatorio con un lenguaje propio, que remodela lenguas escritas y habladas transformando la alfabetización adquirida a partir de la influencia de prácticas digitales emergentes. Como conversión, exige una reinterpretación del pasado y nuevas explicaciones de los actos y de los hechos. Para Piscitelli (2011) la conversión supone desplazamientos epocales del mundo hacia la inteligencia colectiva, las audiencias participativas, los colectivos deslocalizados y la apropiación masiva de la potencia expresiva por parte de los jóvenes.

Desde una perspectiva educativa, estos rasgos de época son atrapados por Serres (2013) en metáforas reveladoras. En su análisis, “Pulgarcita”, que representa a los alumnos de esta generación, está decapitada. Sabe que lo que se quiere que aprenda y sepa no tiene que estar en su cabeza porque está en cualquiera de los dispositivos tecnológicos a los que tiene acceso. Entonces, la clase de la “página-fuente” que oraliza lo escrito no le interesa y el murmullo crece en las aulas.

Hasta esta misma mañana, un docente, en su aula o en el anfiteatro, entregaba un saber que, en parte, yacía ya en los libros. Oralizaba lo escrito, una página fuente. [...] Su cátedra hacía oír a ese portavoz. Para esa emisión oral, pedía silencio. Ya no lo

obtiene. [...] ese saber anunciado ya lo tiene todo el mundo. Íntegro. A disposición. Al alcance de la mano. Accesible por la Web, Wikipedia, el celular, por cualquier portal. Explicado, documentado, ilustrado, sin más errores que en las mejores enciclopedias. Ya nadie necesita los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa. Fin de la era del saber. (Serres, 2013: 47-48)

Serres sostiene que los estudiantes que asisten hoy a clase pueden manipular varias informaciones a la vez y, en una afirmación cuyo alcance llega a los constructos desplegados en el apartado anterior, afirma que no conocen ni integran, ni sintetizan como sus ascendientes, no tienen la misma cabeza y no habitan el mismo espacio.

Martín-Barbero (2014) ofrece una articulación potente cuando nos ubica en la escena del caos en la que lo digital reconfigura a los seres humanos en relación con dimensiones vitales al mismo tiempo que supone la demolición de la hegemonía letrada y pone en cuestión las seguridades previas. Desde la perspectiva de Serres (2013) frente a las mutaciones es probable que convenga inventar novedades inimaginables, fuera de los marcos caducos que siguen formateando las conductas. "... está todo por volver a hacerse, queda todo por inventar" (Serres, 2013: 47-48).

En esta era, que bien podría ser calificada como la era de la invención, consideramos que "contar" la obra de Edith Litwin obliga a recrearla tanto en el plano de la docencia como de la investigación, de la misma manera que las construcciones que hemos revisado aquí, que abrevaban en los dos planos y los articulaban.

En el plano de la docencia, nuestro desafío es, a la manera de Serres, inventar. Leer nuestra época atentamente, reconocer las vanguardias y las tendencias, profundizar nuestro entender sobre los modos en que se construye el conocimiento desde una perspectiva epistemológica y cultural y crear para cada clase una formulación original que intente dar cuenta, cabalmente, del momento en que nos toca enseñar. Someternos a la prueba de poner una construcción original en acto, clase a clase, y reconstruirla luego analíticamente para entender si fuimos capaces de llevar aquella buena enseñanza que recibimos como discípulos un paso más allá.

En el plano de la investigación, nuestra búsqueda es construir incansablemente, mirar cada clase e intentar reconocer nuevos sentidos, a la vez que recorremos el inmenso desafío de entender cuál es el alcance de pensar en términos de una "nueva" agenda hoy. Nos tranquiliza, en cierta forma, saber que la mayor parte de las preguntas que han recibido respuestas provisionarias han sido concebidas para prácticas de la enseñanza que ya dejaron de ser a la vez que emergen otras distintas, como alteraciones al sesgo clásico de la escuela moderna y alentadas por las oportunidades que ofrecen los ambientes de alta disposición tecnológica. Y nos sostiene sabernos herederos de la búsqueda como modo de pensamiento. De la búsqueda de coherencia a la hora de enseñar, de la búsqueda de relevancia a la hora de investigar y, sobre todo, de la búsqueda de justicia social a la hora de pensar el nivel superior del sistema educativo, expresada a través de un firme compromiso político con sus prácticas de la enseñanza y con la construcción de un conocimiento que haga que las mismas sean en beneficio de todas y todos.

Bibliografía

- » Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: a cognitive view*. New York, Holt.
- » Camilloni, A. W. de y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- » Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- » _____. (1996). *Una teoría de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- » Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- » Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México D.F., Siglo XXI.
- » _____. (2001). *La galaxia Internet*. Madrid, Plaza y Janés.
- » Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- » Camean, S.; Gergich, M.; Imperatore, A.; López, S.; Schneider, D. (2012). *Configuraciones didácticas en la enseñanza virtual de grado en la universidad*. En *Actas del III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica*, TIES. Universidad de Barcelona, España.
- » Cordon-Garcia, J. A; Alonso-Arevalo, J.; Gómez, R. y Linder, D. (2013). *Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags*. Cambridge, Woodhead Publishing Limited.
- » De Pablos, J. (2009). *Historia de la Tecnología Educativa*. En J. de Pablos Pons (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, Aljibe.
- » Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Apuntes para una polémica*. Buenos Aires, Aique.
- » _____. (1994). *Didáctica y currículum*. México, Nuevomar.
- » Doueihy, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- » Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrock. Comp. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona, Paidós.
- » Gudmundsdottir, S. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Hall, P. y Preston, P. (1988). *The Carrier Wave: New information technology and the geography of innovation, 1846-2003*. Londres, Unwin Hyman.
- » Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.
- » _____. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

- » _____. (1998). *Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza*. En H. McEwan y K. Egan *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Litwin, E. (1993). *Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año II, N°3. Diciembre.
- » _____. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, A. W. de y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- » Maggio, M. (1995). *El campo de la tecnología educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización*. En Litwin, E. Comp. *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- » Maggio, M.; Sarlé, P.; Lion, C.; Perosi, M. V.; Pinto, L.; Latorre, M.; Masnatta, M.; Penacca, L. (2012). *Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. N° 31.
- » Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M. V. (2014). *Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica*. Revista Polifonías, Universidad Nacional de Luján, Año III, N° 5.
- » Martín-Barbero, J. (2014). *Bienvenidos de vuelta al caos*. Entrevista realizada por Washington Uranga, Página 12. 24 de noviembre de 2014. En línea: <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-260497-2014-11-24.html> .
- » McEwan, H. (1998). *Las narrativas en el estudio de la docencia*. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » McEwan, H. y Egan, K. (1998). *Introducción*. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » McLuhan, M. (1998). *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- » Palincsar, A.S. y Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. En *Cognition and Instruction*, 1(2), pp. 117-175.
- » Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- » Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid, Gedisa.
- » Pettitt, T. (2007). *Before the Gutenberg Parenthesis: Elizabethan-American Compatibilities*. Plenary session, MIT 5, Media in Transition, Cambridge, MA, April 27.
- » Piscitelli, A. (2011). *El paréntesis de Gutenberg*. Buenos Aires, Santillana.
- » Sauerberg, L. O. (2007). *The Encyclopedia and the Gutenberg Parenthesis*. Media in Transition 6, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge. En línea: <http://web.mit.edu/comm-forum/mit6/papers/sauerberg.pdf> .
- » Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- » Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea*. En M. Wittrock. Comp. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Barcelona, Paidós.
- » Souto, M. (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Camilloni, A. W. de y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós

Mariana Maggio

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Es profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires donde también dirige la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa. E-mail: marianabmaggio@hotmail.com

