

La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas

Victoria Baraldi ⁽¹⁾



Jujuy (1995) - M. Bolsi

Palabras clave:

didáctica · investigación · formación docente

Resumen. *¿Cuáles son los aportes que se generan actualmente para el campo de la didáctica desde sus prácticas de investigación? ¿Cuáles son los temas y problemas que se delimitan para ser investigados? ¿Desde qué enfoques teóricos y metodológicos se investigan? ¿A qué tipo de preguntas y problemas intentan dar respuestas?*

Estas son las preguntas centrales de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la UNL desarrollada entre los años 2001 y 2003. Dicha tesis se enmarcó en un enfoque interpretativo y con un diseño exploratorio. Se realizó una constante consulta bibliográfica que permitió profundizar en los distintos enfoques didácticos, los debates actuales en torno de las ciencias sociales, las categorías desde donde se analizó la producción del conocimiento científico en general y didáctico en particular y las temáticas recurrentes de las investigaciones, entre otras cuestiones. Se analizó material documental sobre conferencias y ponencias presentadas en eventos académicos vinculados a la temática a abordar y se realizaron entrevistas a docentes que investigan en el área de didáctica de universidades públicas argentinas.

Se incluye en este artículo una síntesis de las consideraciones finales del trabajo.

Key words:

didactic · research · teacher-training

Abstract. *What are the new developments in the field of Didactics stemming from its investigative practices? What are the new problems under study? From what theoretical approaches are they viewed and what methodologies are used to deal with them? What kinds of questions do they aim to answer?*

These are the key issues of the MA dissertation for the Programme *Maestría en Didácticas Específicas* at Universidad Nacional del Litoral developed from 2001 through 2003. The thesis was based on an interpretive approach and had an exploratory design.

A selective bibliographical research helped to investigate different didactic approaches, current debates on Social Sciences, the categories under which scientific general and didactic knowledge was analysed and recurrent topics in didactic research amongst other issues.

Data derived from academic conferences and presentations were also studied and interviews to teacher researchers in the field were carried out. This article presents a synthesis of the conclusion of the thesis.

Consideraciones generales.

Ratificar la idea de práctica de investigación como práctica social, pensar la didáctica como campo problemático, inscribir a la investigación como una de las formas de construir conocimiento en didáctica, indagar en las múltiples y necesarias vinculaciones entre enseñar e investigar, subrayar el inescindible compromiso teórico y político del investigador, develar la marca de las condiciones de producción en la propia producción, cuestionar los marcos teóricos que orientan algunas investigaciones, debatir en torno de las tradiciones y tendencias de la formación docente, fueron algunas de las instancias de reflexión y análisis en el marco de la tesis *Temas y problemas de la investigación en didáctica. Una aproximación desde la formación docente*.

El trabajo realizado permitió visualizar con mayor precisión los *múltiples y diversos* focos de interés que conllevan a pensar a la didáctica como un *campo de conocimiento* y como *campo problemático* en tanto la complejidad de su objeto –la práctica de la enseñanza– remite a la necesaria interrogación sobre distintas cuestiones.

Un capítulo especial consistió en la revisión de aquellos trabajos que realizaban un relevamiento de las investigaciones hechas en el campo de la didáctica⁽²⁾ y de aquellos que plantean conceptos que podrían dar lugar a nuevas sistematizaciones.⁽³⁾ Dentro de la bibliografía consultada, merece especial consideración la síntesis que presenta Díaz Barriga (2000) de las formas como se fue construyendo conocimiento didáctico respecto de lo que él denomina *modelos históricos*. Allí presenta dos grandes grupos: *Investigaciones sobre una teoría de la didáctica y sus derivaciones técnicas para el aula* e *Investigaciones en el aula y sus aportaciones para una construcción teórica en la didáctica*. El valor de este trabajo radica en el profundo conocimiento que el autor tiene no sólo de las producciones actuales sino de los clásicos en el campo de la didáctica. Esto le permite hacer sistematizaciones y comprenden las lógicas de las investigaciones, y no como adaptación de éstas a clasificaciones con criterios externos.

Se revisó el énfasis inicial asignado a la *investigación* como “usina” de producción de conocimiento en el área de didáctica. Desde la consulta de los antecedentes, del análisis de las ponencias y de las entrevistas se

(2) La mayoría de estos trabajos son extranjeros y se realizan a partir de categorías como *paradigma o programa de investigación*.

(3) Un concepto que podría organizar nuevas búsquedas, por ejemplo, es el de *matrices de pensamiento* de Alcira Argumedo.

registraron múltiples formas de construcción de conocimientos, tales como ensayos, comunicaciones, programas y textos de divulgación. Hay construcción de conocimiento, nos dice una docente, “cuando se piensa en la enseñanza”. Por otra parte, estas otras formas, sobre todo en algunas áreas temáticas, constituyen de hecho un caudal de producción mayor que las investigaciones propiamente dichas. Esto ocurre, por ejemplo, en el área de Formación Docente, en la que además se da la particularidad de que quienes producen investigación son profesores y comparten las prácticas de enseñanza y de investigación.

Se tomó como un referente empírico importante el conocimiento presentado en los congresos en tanto “los eventos académicos (congresos, encuentros) constituyen un elemento importante para el intercambio de información y permiten visualizar las etapas de transformación y generación de programas de investigación”. La lectura de abstracts posibilitó detectar y analizar áreas temáticas. No obstante, también permitió observar diversos *tipos* de trabajo (diferenciados, por ejemplo, entre comunicaciones y ponencias), y distintos *niveles* en cuanto a su rigor conceptual, y generar sobre algunos de ellos el interrogante acerca de los criterios de aceptación de los mismos; un conjunto de trabajos tiene un carácter descriptivo-interpretativo, y otro, propositivo. Si bien se identificó esta diversidad de producciones, no fueron considerados como criterios para la reagrupación de los mismos.

Se ratificó la idea de la investigación como *práctica social*. A través de diversos documentos y consultas se corroboró en qué medida los procesos de investigación se ven afectados por las *condiciones sociales de producción*. Son radicalmente distintas las condiciones de producción de los investigadores en Europa, Estados Unidos, que en Latinoamérica. La afectación se visualiza no sólo en el monto de las inversiones sino también en sus políticas públicas. En nuestro país, la política de incentivos para las universidades (decreto 2427/93) y la obligatoriedad de la investigación en los Institutos de Formación Docente a raíz de la implementación de la Ley Federal de Educación, no sólo incrementaron el caudal de investigaciones, sino que, en algunos casos, modificaron los sentidos de las mismas. Simultáneamente a esta normativa, surgieron otras propuestas organizadas por los gremios docentes, que entendieron a la investigación “como una herramienta para la

transformación educativa y la emancipación política e ideológica” (Cardelli y otros, compiladores, 2002).

Si bien puede visualizarse un impacto de determinadas políticas sociales y educativas en las formas y en las temáticas de investigación, esto no se plantea como una relación unidireccional, pues se estaría negando la subjetividad del investigador, sus interpretaciones y sus intervenciones. Se observa que en muchos casos la delimitación de los temas y problemas está más definida por los marcos teóricos de los sujetos que por las problemáticas en que están “insertos” dichos sujetos. Esta hipótesis se vincula a las prácticas iniciales en las que los docentes hacen investigación y la presencia de temas y categorías que parecen no tener fronteras, como el pensamiento del profesor, currículo, transposición didáctica.

Si bien existe una simultaneidad de problemáticas emergentes, cabe la pregunta acerca de qué es lo pensable y lo impensable en el campo intelectual. ¿Cómo y quiénes delimitan dichos bordes? ¿Cuál es el peso que ejercen las editoriales en la migración de conceptos? ¿Cómo hacer desde la formación y desde la investigación para realizar una vigilancia epistemológica y traspasar sus “límites teóricos”?

Si se piensa en la práctica de la investigación de la mayoría de los docentes argentinos solamente como un proceso de recontextualización, ¿cuáles serán las verdaderas posibilidades de hacer una lectura del presente? ¿Es el conocimiento pedagógico solamente un discurso transmisor de otros discursos, tal como plantea Bernstein? ¿Se le imponen miradas a la Didáctica? ¿Qué es lo pensable y lo impensable en este campo de conocimiento? ¿Qué es lo que con esta búsqueda de claridad se deja a oscuras?

Respuestas a preguntas iniciales.

¿Cuáles son los temas y problemas que se investigan actualmente en didáctica? ¿Desde qué enfoques teóricos y metodológicos se establecen? ¿Cuáles son los principales centros de producción y de circulación del conocimiento?

En cuanto a los *centros de producción*, se entrevistó a docentes universitarios⁽⁴⁾ y se analizaron congresos organizados por universidades públicas argentinas. Por lo tanto, en este estudio, las universidades se erigen como principales productoras de conocimiento. No obstante, especialmente en el segundo congreso del Comahue, se observa la presencia de otras instituciones, en particular institutos terciarios, gremios y redes docentes. La UBA es la Universidad que cuenta con mayor cantidad de producciones, medios de difusión, cuerpo de profesores con mayor rango académico (magisters y doctores) y reconocimiento en general de la “comunidad académica”. En segundo lugar aparecen otras Universidades como referentes para los entrevistados: del Litoral, Rosario, Tucumán, Comahue, La Patagonia, San Luis, Córdoba, Salta, La Pampa. Este orden se asemeja, aunque no coincide, con la cantidad de ponencias presentadas, es decir “presencia” en los congresos. Esto se deriva del hecho de que no necesariamente los equipos de investigación presentan sus producciones en estos ámbitos. Como mencionaron algunos entrevistados, el reconocimiento de los centros de producción se vincula a su capacidad de producir conocimiento, a los procesos de distribución y legitimación, y también a las posibilidades del resto de los investigadores de acceder a ellos.

En cuanto a los *canales de comunicación* los docentes entrevistados mencionan a las revistas de las Universidades como principales medios de difusión, como también a los eventos académicos analizados en el presente trabajo.

Respecto de los *enfoques metodológicos*, los antecedentes consultados, el análisis de los congresos y las entrevistas permiten confirmar la coexistencia de diversos enfoques. En términos generales se puede afirmar que en una primera etapa existió un predominio de los diseños cuantitativos, con modelos experimentales, y luego una tendencia a trabajar con enfoques interpretativos y diseños cualitativos. La presencia de los enfoques interpretativos está fuertemente vinculada a la multiplicidad de trabajos relativos a las “representaciones”. Aparecen, además, nuevas formas de investigación como el uso de la narrativa y la heurística.

(4) Se entrevistó a docentes de la UNER, UNR, UBA, UNComahue, UNCórdoba y UNL.

En cuanto a la *relación entre enseñanza e investigación*, los entrevistados la plantean como una relación fluida. “Lo que voy investigando se lo enseño a mis alumnos”, nos dice una docente y al mismo tiempo la enseñanza es la fuente de los interrogantes, es la práctica docente la que “habilita” para la investigación. Es de destacar lo que menciona otra de las docentes-investigadoras: “El que hace investigación tiene otro vínculo con el conocimiento y esto da otra impronta a la práctica docente”.

Resta seguir profundizando y sistematizando desde qué lógicas se recortan los problemas de la investigación, cómo se articulan con los problemas de la enseñanza, qué hace posible que los problemas de la enseñanza se transformen en problemas de investigación y cuáles son los procesos para que determinados problemas investigados se conviertan en contenido de enseñanza.

Temáticas recurrentes.

Lo que se expone a continuación deviene de la consulta bibliográfica, las entrevistas a docentes investigadores de Didáctica y la lectura de 539 abstracts presentados en congresos. En particular se focalizó en dos congresos extranjeros pero con importante repercusión en nuestro país: *Segundo Congreso de Investigación Educativa* en México, 1993 –en adelante M93– y el *Congreso Internacional de Educación* en España 1993 –en adelante E93–.⁽⁵⁾ Se analizaron cuatro congresos realizados en Argentina: *I Congreso Internacional de Formación de Profesores*, UNL, 1996 –en adelante SF96–;⁽⁶⁾ *II Congreso Internacional de Educación “Debates y Utopías”*, UBA, 2000, y *I y II Congreso Nacional de Investigación Educativa* UNComahue, años 1999 y 2001.

(5) Las principales conferencias fueron compiladas en el libro AA.VV. (1993): *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Madrid, Morata. Las conferencias citadas de este congreso se mencionarán como E93.

(6) Las conferencias citadas de este congreso se indicarán como SF96.

(a) Didácticas específicas.

En todos los congresos analizados hay un espacio dedicado a las didácticas específicas.

Es oportuno considerar ciertos debates acerca de las vinculaciones entre didáctica general y didácticas específicas. Se trata de áreas de sumo inte-

rés, pues se vincula a los problemas académicos inmediatos al aula.

La cantidad de trabajos varía según las especificidades. Las disciplinas que reúnen mayor cantidad de trabajos son matemática, ciencias naturales, lengua y literatura y ciencias sociales. Son muy escasos los trabajos relativos a lenguas extranjeras, física, filosofía, música, ingeniería. Esta asimetría estaría vinculada a distintos desarrollos conceptuales en cada área. Se podría hipotetizar sobre cierta relación con su incorporación en los planes de estudio y al énfasis puesto en los mismos. Nos referimos a la inclusión de las nociones básicas (lecto-escritura y cálculo) frente a otras disciplinas incorporadas más tardíamente. ¿Surgirán tantas didácticas como contenidos se incorporen al currículo?

Las didácticas específicas constituyen un campo en el que participan distintos especialistas y es probable que sus disciplinas de formación impongan tratamientos y desarrollos investigativos particulares. Esto podría visualizarse en algunos estudios sobre la enseñanza que trabajan con diseños experimentales en ciencias naturales y estudios de casos en ciencias sociales. No obstante, la metodología también está influenciada por las situaciones que dieron origen a los problemas y las condiciones que hicieron posible su tratamiento.

María Cristina Davini (1996), en un relevamiento parcial de las investigaciones realizadas, encuentra un fuerte diálogo entre la psicología cognitiva y los campos disciplinares, y más factores comunes que específicos, tales como: el trabajo sobre “ideas previas”, “el conflicto cognitivo”, “la trama de significados”, “la elaboración de mapas conceptuales”.

La existencia de las didácticas específicas se basa en el supuesto de que los contenidos disciplinares imponen tratamientos metodológicos específicos, pero ¿todas construyen categorías específicas, o se recuperan las categorías de la didáctica (general) o de la psicología utilizadas para el tratamiento de problemas particulares?

“Pareciera que la didáctica general y sus especializaciones están mucho más unidas que lo que una primera visión puede suponer, y que las separarían cuestiones no exactamente referidas a estructuras conceptuales diversas.” (Davini, 1996:64) Vinculado a esto, la autora nos habla del riesgo de las perspectivas “diafragmáticas” que, utilizando solamente una o dos dimensiones del problema, pretenden analizar la totalidad de la misma, y señala la necesidad de trabajar con problemas convocantes. Recomendación similar realiza Elsie

Rockwell (1993) al plantear la necesidad de mayor comunicación y vinculación entre los especialistas de distintas disciplinas.

(b) Currículum.

El área de currículum es también una de las más voluminosas en los congresos analizados. El currículum como campo de conocimiento tiene una “historia reciente”. El surgimiento de la teoría curricular se vincula fundamentalmente al mundo anglosajón, y sus primeras elaboraciones se plantearon en el momento de refuncionalizar las escuelas al calor de los cambios sociales, culturales y económicos. Quienes realizaron un estudio acerca del surgimiento de la teoría curricular (Díaz Barriga, 1996; Furlán, 1993) la ubican en Estados Unidos a principios del siglo XX. Allí se plantearon diversas perspectivas contrapuestas por sus concepciones sociológicas y antropológicas que dieron lugar al debate sobre el sentido asignado a la escuela: ¿refuncionalizarla para responder a las demandas de trabajo o formar ciudadanos para el ejercicio de la democracia? Dos grandes líneas teóricas inauguran este campo de conocimiento, ambas con vigencia en la actualidad: una basada en la sociología funcionalista, de corte conductista que recupera la teoría de la organización fabril de Taylor, y cuyo primer exponente fue Bobbit; y la otra, instaurada por Dewey, que desde una perspectiva pragmática propone una estrecha relación entre conocimiento y acción. Aquí el conocimiento no queda subordinado a la utilidad, sino a la acción como formas de construcción del conocimiento. La teoría educativa de Dewey debe ser comprendida en relación con las concepciones de *democracia* y *experiencia* que expone en sus obras *Democracia y Educación* y *Experiencia y Educación* (1919, 1938).

El campo del currículum está signado por continuidades y rupturas vinculadas a determinados procesos sociales e institucionales. A la hora de señalar algunos “aportes centrales” no podemos dejar de mencionar los estudios de Jackson (1968) acerca del análisis del currículum oculto, el modelo basado en principios propuestos y desarrollado por Stenhouse (1984, 1987) y Elliott (1993, 1994) y los aportes provenientes de la teoría social crítica al campo del currículum (Giroux, 1990, 1992; Alba, 1991).

Desde el punto de vista de las investigaciones actuales, existe una pluralidad de

perspectivas que coexisten. En M93 se identificaron cuatro grandes programas de investigación: **(a)** La *racionalidad tecnológica*. Sus intereses se ubican en el diseño y evaluación de fines y propósitos, mapas curriculares, métodos de enseñanza y actividades académicas, sistemas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y del desempeño docente, entre otros. **(b)** Centrado en *procesos y prácticas*, en donde se procura explicar los procesos del desarrollo curricular. El enfoque de procesos intenta romper con la lógica de productos y hacer el análisis del currículum como función social; y con ello se empieza a pensar en las prácticas. Un grupo se centrará en el análisis del currículum oculto, para desentrañar cómo se transmiten los valores, comportamientos y visiones del mundo que promueve el grupo social dominante a través de la institución escolar. **(c)** Centrado en *el estudio de los contenidos*. Dentro de este programa se encuentran tres líneas de trabajo: la que privilegia el enfoque epistémico centrado en las disciplinas; la que se preocupa por los procesos de adquisición de las mismas por parte de los alumnos y la que indaga sobre las formas de reproducción social de la organización social del conocimiento y se centran en el carácter ideológico del contenido. **(d)** El *análisis de los sujetos*, en donde se destaca el estudio de los procesos y las formas interpretativas que éstos tienen frente a la demanda curricular, es decir las lógicas de derivación de sentidos o traducciones que llevan a cabo los maestros, padres y alumnos.

Si detenemos la mirada en nuestro país podremos observar dos grandes momentos respecto de los procesos y “lógicas” curriculares luego de la recuperación de la democracia en 1984.

En un primer momento, se modificaron planes de estudio y proyectos curriculares en casi todas las jurisdicciones y niveles del sistema educativo. La mayoría de dichos proyectos propició la participación de sus actores: docentes y alumnos, y tendió a la integración del conocimiento por medio de diferentes modalidades: diseños basados en la interdisciplina, incorporación de talleres, seminarios y enseñanza por módulos. En algunos diseños, como es el caso de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, se tuvo la particularidad de considerar al espacio, cultura e historia local como punto de partida para el acceso a conocimientos generales.

En un segundo momento, tal como lo señala Davini (2002:62), asistimos a un “cambio en los discursos producidos a partir de la década del '90 (...) se

advierte un progresivo desplazamiento del eje democratizador y la paulatina adopción de un discurso administrativo eficientista, fuertemente inspirado en documentos de organismos internacionales y financieros”.

Este cambio opera en las políticas de globalización de la economía y se vincula a las reformas iniciadas en los países “centrales” en la década del 80, de “retorno a lo básico” en Estados Unidos, apoyado por la nueva derecha y con la instauración del “currículum nacional” en Reino Unido y Nueva Zelanda.

Las reformas educativas en América Latina han tenido tendencias similares, tales como “descentralizar la gestión y el gobierno, racionalizar el uso de los recursos, incentivar la innovación, aumentar la autonomía y la responsabilidad de las instituciones, formar para la competitividad, profesionalizar a los docentes y evaluar resultados” (Tiramonti, 1998).

Además se hace extensiva la obligatoriedad escolar, hay un proceso de descentralización económica y centralización ideológica por medio de los contenidos básicos comunes, un sistema nacional de evaluación y una red de formación docente continua. Se instaura el discurso de la “profesionalización del docente” en constante contradicción con la progresiva proletarización y precarización de sus condiciones laborales.

La reforma enfatiza en nuestro país funciones desdibujadas en los institutos de formación docente: la investigación y la capacitación. La primera se visualiza como un campo emergente sobre todo en los congresos del Comahue, y la capacitación tiene muy pocos trabajos presentados.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, el área del currículum es una de las líneas de investigación de los docentes entrevistados, perspectiva que no sólo ha permitido una producción teórica sino la elaboración de proyectos curriculares “alternativos”.

Del relevamiento realizado en los congresos nacionales se observan distintos tipos de trabajos⁽⁷⁾ referidos a: **(1)** *Las políticas educativas y su impacto en el currículum*; **(2)** *Análisis de la totalidad de un plan de estudios o currículum*; **(3)** Centrados en una *dimensión, aspecto o problemática específica* dentro del currículum. Dentro de ellos se distinguen: **(3.1.)** Análisis de *las disciplinas o/ enfoques* de las disciplinas que conforman el currículum. **(3.2.)** Análisis de una *problemática*. **(3.3.)** Trabajos que

(7) Por razones de espacio no se puede realizar un detalle de los mismos.

analizan *un trayecto de la formación*. **(3.4.)** Trabajos de la formación vinculados a la práctica y a las *prácticas profesionales*. **(3.4.1.)** Trabajos que remiten al análisis de las *residencias y las prácticas profesionales durante la formación de grado*. **(3.4.2.)** Trabajos que remiten a las *relaciones entre formación de grado y las prácticas profesionales*. **(3.4.3.)** Trabajos que plantean reflexiones sobre las *prácticas pedagógicas en general*. **(4)** Trabajos que elaboran *propuestas para la formación docente*. **(4.1.)** Propuestas para la formación docente centradas en *disciplinas y áreas temáticas*. **(4.2.)** Propuestas centradas en algunas de las *cualidades/ habilidades de los docentes*. **(4.3.)** Fortalecimiento institucional. **(5)** Trabajos *metateóricos sobre el currículum*. **(6)** El currículum como *contenido* de enseñanza en la formación docente.

(c) Formación docente.

El estudio sobre los docentes y su formación ocupa un rango sumamente importante. Uno de los docentes investigadores entrevistados dice lo siguiente: “El problema de la *formación docente* se ha instalado con un particular peso y un particular significado en los últimos años, no sabría muy bien decir por qué, cuál es la razón por la cual hay una cantidad enorme de investigaciones... estoy manejando datos empíricos. Una interpretación es ésta: como se ha deteriorado tanto la enseñanza y todavía se persigue el señuelo, si formamos un buen maestro resolvemos la mayor parte de los problemas educativos, lo cual es una cuestión falsa, porque los grandes problemas de la educación contemporánea en Latinoamérica, y en modo particular en una Argentina empobrecida como está, no pasan ni siquiera por la pedagogía, no pasan solamente por eso, aunque es una variable de peso (...)”.

La formación docente a lo largo de la historia no fue azarosa, sino que se fue definiendo “al calor” de determinados momentos históricos. Diversos autores hablan de *tradiciones*, es decir “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, porque están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995). Dichas tradiciones han sido conceptualizadas y analizadas de distinta manera. Davini describe la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista; Diker y Terigi (1977) agregan

el enfoque artesanal y la concepción humanista personalista; Zeichner (1993) nos habla de la tradición académica, la tradición de la eficacia social, la tradición desarrollista y la reconstruccionista social. Por otra parte también se caracterizan tradiciones en el congreso mexicano (M93), que nombran como tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación, la formación intelectual de la educación. Cada tradición ha tenido su “razón de ser” en un momento histórico político particular, de acuerdo con las funciones sociales otorgadas al docente, y con un conjunto de supuestos epistemológicos relativos a la educación, la sociedad, los sujetos y el conocimiento.

Si hacemos una recuperación de las conferencias analizadas, podremos observar que son distintas las perspectivas y las categorías desde las que se piensa la formación docente. Algunas la ubican vinculada a las funciones sociales de la escuela, otras, en el marco de determinados enfoques curriculares, y otras focalizan en cualidades o aspectos del docente.

(8) Conferencia desarrollada en Santa Fe, 1996.

Por ejemplo, Tamarit⁽⁸⁾ (SF96) plantea la necesidad de incluir los aspectos doctrinarios o ideológicos que remiten a la *función histórica que cumple el “educador” en la sociedad*, “visualizar al maestro o al profesor como transmisor-mediador de imágenes de lo social en todas sus dimensiones temporales, visiones del pasado, presente, futuro...”. Recupera nociones gramscianas como *intelectual, conocimiento, sentido común y núcleo del buen sentido* y plantea la necesidad de que la escuela se vuelva a preguntar por su función social y por las “visiones de mundo” que pretende imponer. Elliott (1993) piensa al docente en el marco del *modelo curricular basado en proceso*. Esta perspectiva ha reconceptualizado la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje, la evaluación y las formas de investigación. “No hay desarrollo del currículum si no hay desarrollo del profesor” fue el lema instaurado por Stenhouse (1987) El desarrollo del currículum, del profesor y la investigación de la práctica son los pilares de un nuevo enfoque educativo que tiene a la figura del docente como investigador de su propia práctica como eje central. La investigación de la práctica tiene lugar en distintos ámbitos académicos. Zeichner (1998) realiza un trabajo de reconstrucción de distintas propuestas. Describe cinco grandes *tradiciones de investigación de la práctica* que se desarrollaron en el siglo

XX, y que si bien tienen una raíz común han sido moldeadas por las distintas culturas, tradiciones y espacios geográficos en donde se concretan.

El concepto de docente como investigador y la perspectiva metodológica de la investigación-acción son recuperados en nuestro país. Dichos conceptos aparecen en marcos teóricos y diseños curriculares, pero en muchos casos incluidos en lógicas curriculares opuestas a las que les dieran origen.

Respecto de las nociones de *enseñanza reflexiva*, *investigación-acción*, Zeichner (1993) nos advierte que no deberíamos dejar de preguntarnos qué tipo de reflexión se realiza, sobre qué y fundamentalmente para qué, ya que la reflexión puede estar basada tanto en una lógica instrumental como crítica.

Otro aporte importante en las conferencias y en la bibliografía consultada lo realiza Gloria Edelstein (SF96 y 1996) y su equipo de trabajo, quienes nos hacen pensar la formación docente en relación con las *instituciones formadoras*, en razón de que son los “espacios que organizan y estructuran el recorrido de la formación”. Analizar las instituciones formadoras es central en tanto las estructuras organizacionales operan obturando más que haciendo posible los cambios. La autora menciona, entre otras cuestiones, las siguientes problemáticas: “La estructuración del currículum como un conglomerado de saberes construidos y acabados de carácter universalista y enciclopédico; ausencias respecto de la reflexión de las instituciones educativas y al trabajo docente; circulación de saberes devaluados; dificultades de integración entre teorías y prácticas”. También considera como característica recurrente la mimetización, las escisiones que la atraviesan y la impronta formal. Estas observaciones nos remiten a la idea de cultura escolar y a la importancia de analizarla en tanto “moldean” el currículum vivido.

Hay otras líneas de trabajo que remiten a algunas categorías más directamente vinculadas al docente. Por un lado, la noción de *autonomía*. Relacionada con el carácter profesional del docente, Pérez Gómez (1993) plantea que la “identidad profesional de una actividad está dada por un determinado *cuervo de conocimientos formales* y una reconocida *autonomía en el trabajo...*”. Contreras (1995) argumenta que no es posible hablar de autonomía del profesorado sin hacer referencia al contexto laboral, institucional y social en el que los enseñantes realizan su trabajo, y por ello analiza el significado que puede tomar la noción de autonomía en el marco de las reformas descentralizadas.

Vinculada a la noción de profesionalidad del profesorado, Marreno Acosta (E93) plantea la necesidad de centrarse en la noción de *colaboración* y dice: “Abordar el análisis de la *colaboración profesional del profesorado* no es otra cosa que desarrollar el principio de democratización de la escuela (...) atender a aquellos procesos que nos permiten analizar qué contextos, relaciones y apoyos son necesarios para que pueda tener lugar un desarrollo curricular basado en el contexto de una escuela comprometida con valores tales como la interdependencia, la solidaridad, la autorregulación, la emancipación organizativa y personal”.

Otro de los temas que se imponen a la hora de formar un docente es la *diversidad*. Teasly Cathryn (E93) plantea que la escuela ya no se puede considerar como un solo cuerpo homogéneo, con valores culturales y normas de comportamiento comunes, ya que las minorías que forman parte del tejido social tienen presencia en la escuela. Al respecto, una de las profesoras entrevistadas hace una reflexión importante: “La diversidad ahora parece que es un problema, la diversidad estuvo, no tuvo esa peculiaridad porque estaba recluida en otro espacio, pero había otra cantidad de diversidades que no se visualizaban. Fijáte cómo el discurso produce estas oscuridades, ese mismo discurso ‘iluminador’ produce oscuridades”.

Otra línea de investigación se encuentra abocada al *pensamiento del profesor*, es decir, a los procesos mentales que ponen en juego los profesores en su actuación profesional. Christopher Clark y Penélope Peterson (1989) lo plantearon como un campo reciente, en donde aparecen dos grandes dominios: los estudios relativos a los procesos de pensamiento de los docentes, que analizan la planificación, sus pensamientos y decisiones interactivos y sus creencias, y las acciones de los docentes y sus efectos observables. Así como hay una fuerte corriente de investigadores en esta línea y que presentan en el país una copiosa cantidad de ponencias, hay también algunos cuestionamientos a este enfoque. Popkewitz plantea al menos tres problemas asociados con esta perspectiva, a la que entiende como una suerte de continuidad con el conductismo: la reificación por la que se hace que el mundo socialmente construido parezca natural e inevitable; la descontextualización y reformulación del conocimiento, por las que la complejidad de las prácticas sociales se reducen a un plano unidimensional, y la regulación social a través de la producción de cono-

cimiento. Señala que “la investigación sobre el pensamiento del profesor tiene una debilidad epistemológica en su estructura: la mente se separa de las condiciones materiales y del pensamiento, del mundo objetivo. El contenido escolar se considera objetivo y estable” (1994:194). Más adelante agrega: “La investigación sobre el pensamiento del profesor plantea la necesidad de un conocimiento contextual de la enseñanza; sin embargo, la investigación pasa por alto las condiciones de ésta. Se construye un lenguaje universal que da la sensación de que el pensamiento consiste sólo en lo que el profesor concreto aporta a un contexto determinado” (197).

La consulta de las ponencias y comunicaciones de los congresos permitió identificar una enorme cantidad de trabajos destinados a conocer al docente, algunos en su etapa formativa, otros durante el desempeño profesional. Dichos trabajos se abocan fundamentalmente a indagar en sus “representaciones” y “concepciones”, pero también “percepciones”, “opiniones”, “teorías implícitas”, “ideas”, “imágenes y creencias”; “creencias y supuestos”, “construcción de opiniones”, “visiones”, “significados”, “competencias”, “comportamiento”, “vivencias”, “conocimiento”, “su proceso de aprendizaje” y también “el pensamiento”. Algunos temas presentados fueron: “creencias de los docentes respecto de la tecnología”; “percepciones de los docentes respecto de sus alumnos”, “representaciones de los docentes del área de Ciencias Sociales del Nivel Medio acerca de posturas epistemológicas y didácticas”.

Pareciera que estas producciones tienen el común denominador de conocer al docente y de transformar la “caja negra” en caja traslúcida.

Se presentaron, además, nuevas metodologías, que plantean las autobiografías y las historias de formación como recurso en la formación de los docentes.

La diversidad de perspectivas respecto de la formación docente también se visualiza en las entrevistas, en las que se observan distintos sentidos de la enseñanza de la didáctica en los procesos de formación docente. Estas diferencias de sentidos se vinculan a los ámbitos laborales en donde desarrollan su labor los docentes entrevistados (licenciaturas, profesorados, posgrados). Es de destacar que todos hacen hincapié en que la formación de los docentes debe posibilitar “pensar la práctica”.

(d) Evaluación.

Tal como se advertía en los análisis realizados en los antecedentes, existen numerosos trabajos relativos a la evaluación. Los mismos recortan distintos objetos y dimensiones de análisis. La evaluación es un área de conocimiento particularmente permeada por los contextos en razón de las funciones que la misma fue desempeñando en las prácticas docentes y las políticas educativas. Tipos de trabajos presentados: (1) *Evaluación de políticas educativas.* (2) *Evaluación de planes de estudio y proyectos.* (3) *Evaluación de instituciones.* (4) *Evaluación relativa a los sujetos.* (5) *Evaluación de aprendizajes.* (6) *Evaluación de la enseñanza.* (7) *Evaluación de instrumentos y prácticas evaluativas.* (8) *Capacitación en evaluación.*

(e) Contenidos y construcción del conocimiento a enseñar.

Los contenidos de la enseñanza fueron puestos nuevamente en cuestión en la década del 60 cuando se comenzaron a ver como un problema ideológico-político, y cuando se plantea que en la enseñanza hay una transmisión de formas culturales e ideológicas.

Respecto de los procesos de selección, existen en principio dos grandes tradiciones. Una perspectiva filosófica que considera que existen estructuras de conocimiento estables y cognoscibles que son independientes de los maestros y de cualquier otro individuo. Dichos contenidos se pretenden transmitir con objetividad e independencia y tienen como propósito principal el cultivo de la mente. Otra es la perspectiva sociológica que considera que los contenidos son un producto social, y por lo tanto sujeto a influencias políticas. Por otra parte, una tercera perspectiva considera que en realidad los contenidos escolares son un producto cultural específico. En este sentido, Goodson (2000) realiza un rastreo histórico del surgimiento de determinadas disciplinas escolares y considera que los procesos son inversos a lo que plantean las dos corrientes anteriormente mencionadas. Tanto Chevallard (1997) con la noción de transposición didáctica, como Bernstein (1993) con su descripción y análisis de los contextos de generación, transmisión y adquisición, realizan importantísimos aportes para comprender los procesos de selección y organización del contenido.

Por otra parte, y tal como fuera señalado respecto de los estados de conocimiento

en México, dentro del campo del currículum se identifica un programa de investigación centrado en la lógica de los contenidos en el cual se advierten de alguna manera las preocupaciones arriba mencionadas, es decir aquellas que se centran en el análisis de las disciplinas, otras que se interesan más por el análisis del carácter ideológico del contenido, y una tercera que analiza las formas de adquisición de los conceptos, principios y leyes de las disciplinas. De acuerdo con la lectura de los abstracts, hay una línea de trabajo vinculada a los procesos de construcción del conocimiento a enseñar, otra vinculada a los procesos de construcción por parte de los alumnos, y una tercera que realiza un análisis de contenido considerando las distintas disciplinas que lo componen.

(f) Reflexiones acerca de las investigaciones educativas.

Merece especial atención la cantidad de trabajos relativos a la investigación en educación. Se observa en muchos de ellos una reflexión acerca de los procesos y dificultades para la inclusión de los espacios destinados a la investigación en los Institutos de Formación Docente. Se realiza un análisis respecto de las propuestas oficiales y de las condiciones institucionales para el desarrollo de actividades de investigación. También se registran trabajos respecto del uso de determinadas metodologías en el campo educativo y de la presencia de redes en investigación. Otros trabajos plantean la práctica de investigación como experiencia de formación.

(g) Didáctica.

Como se señala oportunamente la didáctica ha atravesado un proceso de revisión disciplinar en los '80 y de generación de líneas de trabajo que se han ido consolidando en los '90. Respecto de la última década, éstas se sintetizan de la siguiente manera (Baraldi, 2003, 2 y 4):

- “Se reconoce el carácter de disciplina científica desde un nuevo concepto de ciencia social, tomado de la teoría crítica” (Camilloni, 1994). Se revisa su producción y se la reconoce como disciplina deudora de otras disciplinas y teoría de encrucijada. Se plantea el desafío de su producción teórica (Camilloni, 1996).

- Se realiza una crítica a la “agenda clásica” (Litwin, 1996) y se plantean *nuevos conceptos* para su reconstrucción tales como: la noción de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989), la búsqueda de la enseñanza comprensiva que recupera aportes de programas de investigación cognitiva, la revisión de los campos disciplinares para el tratamiento de los contenidos, la recuperación de la pregunta, la negociación de significados entre docentes y alumnos. Se plantean nuevas perspectivas de análisis: la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva. Por otra parte, y sobre la base de rigurosos análisis de clases de distintas temáticas, se delimitan diversas configuraciones didácticas (Litwin, 1997).
- También se plantea la clase como objeto de conocimiento de la Didáctica desde un enfoque multireferencial, que permita la comprensión de la complejidad de la enseñanza (Souto, 1996).

Se recupera la problemática del *método como proceso de construcción metodológica* (Edelstein, 1996) y se amplía el concepto de práctica de enseñanza al de *práctica docente* (Edelstein, 1995) como práctica social compleja, con dimensiones múltiples.

Se vuelve a debatir el problema de la delimitación entre Didáctica General y Didácticas Específicas. Dentro de este debate, hay quienes establecen la necesidad de aunar criterios y de establecer trabajos cooperativos (Rockwell, 1993) en torno de problemas centrales como: *el tratamiento de la disciplina, el problema de la evaluación, la formación de docentes*, etc. (Davini, 1996).

En el proceso de revisión conceptual es fundamental el planteo de Díaz Barriga (1992) respecto de la delimitación de las dimensiones teóricas, históricas y políticas de la didáctica.

También se cuenta con una revisión de la producción didáctica desde la noción de campo (Castells, 1999) y la revisión de algunos ejes que la atraviesan, tales como el lugar de los sujetos, las relaciones entre la teoría y la práctica (Miguel, 1999), y los significados y sentidos de los docentes (Petrucci, 1999).

El libro *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (1996) y la revista *El Cardo* n° 3 de la UNER (1999) condensan gran parte de los debates y búsquedas de la década del 90.

Respecto de los trabajos identificados en los congresos nacionales, en general

realizan un análisis epistemológico de la didáctica que da lugar a una revisión de sus preguntas, supuestos y perspectivas de la enseñanza en distintos períodos de tiempo. Un grupo analiza las relaciones con las didácticas específicas, y entre teoría y práctica. Otras preocupaciones manifiestas son: los espacios que ocupa la formación pedagógica y didáctica en las instituciones de formación docente; el tipo de conocimiento didáctico y su relación con otras disciplinas y su especificidad. Se realizan también análisis del discurso didáctico y trabajos críticos respecto de las dificultades de esta disciplina por reformular sus preguntas, en tanto se considera que ofrece respuestas descontextualizadas a los problemas que se propone resolver.

(h) Temáticas incipientes y ausentes.

Se registran en menor proporción trabajos relativos a la *capacitación* (en ellos se analizan los criterios con los cuales se realiza la capacitación; diagnósticos; funcionamiento e impacto de cursos de capacitación de la Red Federal; relatos de experiencias), el relato de *innovaciones*; el *análisis de los textos escolares*; la *tecnología educativa* (sus diferentes usos, el impacto en la enseñanza, las representaciones que la misma tiene en los docentes) y *la gestión*.

Si bien hay un antecedente importante en la bibliografía sobre la relación entre *salud y trabajo docente* (Martínez Deolinda, Valles Iris y Kohen Jorge, 1997), no se registran trabajos de esta índole en los congresos analizados. Tampoco hay una línea definida sobre investigaciones acerca de la *diversidad cultural*, sobre los desafíos de la educación frente al nuevo milenio. En un país que tiene más de la mitad de su población bajo los índices de pobreza, esta palabra no aparece entre los problemas recortados.⁽⁹⁾

Cierre y continuidad.

Las preguntas iniciales acerca de los temas y problemas que se investigan podrían haber sido contestadas con otros referentes empíricos. También

(9) Hay que considerar la fecha en que se realizó esta tesis y los datos que se obtuvieron, ya que con posterioridad se publicaron trabajos referidos a estas problemáticas.

se podría dar continuidad al trabajo procurando establecer relaciones con las prácticas de enseñanza. ¿Cómo se enseña la didáctica en las instituciones de formación docente? ¿Qué relación existe entre el corpus teórico que se enseña y estos temas y problemas que se investigan? ¿Qué impronta otorgan los distintos enfoques metodológicos de la investigación a las prácticas de enseñanza de quienes investigan?

Además de las posibles formas de continuidad, se considera que el valor de este trabajo reside en algunas de las preguntas que emergieron durante el proceso y en las que puedan surgir en adelante. Algunos puntos de interrogación fueron los siguientes:

- Si la didáctica surge con el “molde de la modernidad”, el cual ha impregnado la mayoría de las prácticas docentes, ¿cuáles serán los puntos de quiebre que permitan situar la práctica y su teorización en la trama de la incertidumbre y la complejidad? ¿Registra la didáctica los cambios del siglo XXI?
- Si en muchos casos hemos sido “moldeados” por el discurso de otras disciplinas o de categorías que han surgido en otros contextos para explicar otras realidades, ¿cuáles son los mecanismos que posibilitarían construir otros procesos de conocimiento? Como dice Zemelman (1987), problematizar la relación con la realidad para controlar las conformidades producidas por las estructuras teóricas.
- Vinculado a esto surge la pregunta: ¿cuáles son los dispositivos que hacen repeler del repertorio del investigador ciertos temas y problemas?
- Si la trama de la didáctica se fue construyendo según las particulares relaciones que históricamente se establecieron entre escuela y sociedad, ¿a qué proyecto social adhieren las investigaciones actuales?
- Si el conocimiento pedagógico es efectivamente una mera recontextualización de otros discursos, ¿qué posibilidades tendremos los docentes e investigadores de hacer escuchar “nuestra voz”? ¿De qué historias formaremos parte que aún no hemos sabido develar?
- Si la pregunta, motor del conocimiento, es lo que permite mirar de otra manera lo mismo, develar lo oculto, interrogar lo obvio *¿podremos, en tanto sujetos pedagógicos, recobrar la fuerza de la interrogación?*

Bibliografía

Alba, A. de (1990): *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación.* México, CESU. UNAM.

..... (1991): *Currículum: crisis, mito y perspectiva.* México, CESU. UNAM.

Argumedo, A. (2001): *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.

Baraldi, V. (1996): *El lugar de la didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja.* Centro de Publicaciones, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

..... (1998): *La didáctica en los '90. Radiografía de un proceso en construcción.* Mimeo.

..... (2003): *La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas.* Ponencia presentada en el Segundo Congreso sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. Santa Fe.

Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid, Morata.

Bourdieu, P. (1983): *Campo de poder y campo intelectual.* Buenos Aires, Folios ediciones.

Calderhed, J. (1997): “La investigación educativa en Europa en los últimos diez años” en *Revista de Educación*, nº 312. Madrid.

Camilloni, A. (1994): “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en Aisenberg y Alderoqui (comp.): *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Buenos Aires, Paidós Educador.

..... (1996): “De herencias, deudas y legados” en *Corrientes Didácticas contemporáneas.* Buenos Aires, Paidós.

Candau, V.M. (1987): *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.* Madrid, Narcea.

Cardelli, J.; Datri, E. y Duhalde, M. (comp.) (2002): *Docentes que hacen investigación educativa. Tomo 1.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castells, Ma. del C.: “El campo de la didáctica en la Argentina actual: su conformación como espacio de debate. Logros y tareas pendientes” en *Revista el Cardo*, nº 3, junio de 1999.

Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique.

Clark, C. y Peterson, P. (1989): “Procesos de pensamiento de los docentes” en Wittrock, Merlín (comp.): *La investigación de la enseñanza.* Tomo III. Barcelona, Paidós Educador. MEC.

- Contreras, D. (1995):** *Un proyecto para la didáctica*. Mimeo.
- Davini, M.C. (1991):** "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano" en *Revista Argentina de Educación de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, año IX, n° 15.
- **(1994):** "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90" en *Revista Argentina de Educación*, año XII, n° 21.
- **(1995):** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- **(1996):** "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- **(1998):** "El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza" en *Revista Propuesta Educativa*, año 9, n° 19. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- **(2002):** "Programa: Formación Docente" en *Aportes de las Investigaciones desarrolladas en el IICE*. Dossier de la Revista del IICE de la UBA, año X, n° 19, Buenos Aires.
- Davini, Ma. C. y Alliaud, A. (1995):** *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Dewey, J. (1902):** *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada [1954].
- **(1916):** *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- **(1933):** *Como pensamos*. Barcelona, Paidós [1989].
- **(1937):** *La Ciencia de la Educación*. Sexta ed. Buenos Aires, Losada [1960].
- **(1938):** *Experiencia y educación*. Séptima ed. Buenos Aires, Losada [1960].
- Díaz Barriga, A. (1985):** *Notas en relación con la Didáctica. Una revisión de sus problemas actuales*. Mimeo.
- **(1988):** "La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos" en Pacheco Teresa y Ángel Díaz Barriga (comp.): *La formación de profesionales para la educación*. México, Cuadernos del CESU.
- **(1990):** *Currículum y evaluación*. Buenos Aires, Rei.
- **(1992):** *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique.
- **(1993):** *Didáctica y Currículum*. 15° ed. Nuevomar.
- **(1996):** *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Aique.
- *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. s/d.
- **(2000):** "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos" en *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Aique.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997):** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- **(1995):** "El PTFD: un balance todavía provisorio" en *Revista del IICE*, año IV, n°7, Buenos Aires, UBA.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995):** *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- **(1996):** "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Elliott, J. (1990):** *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- **(1991):** *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

- Feldfder, M. (2000):** “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa de Menem” en *Versiones*, año 11. UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- Fenstermacher, G. (1989):** “Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock (comp.): *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona, Paidós Educador.
- Furlan, A. (1993):** “Conferencias sobre currículum”. *Cuadernos pedagógicos universitarios*. México, Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía.
- Giroux, H. (1990):** *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós y MEC.
- ………… (1992): *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Goodson, I. (2000):** *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Gutierrez, A. (1994):** *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Jackson, P. (1992):** *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1996):** “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- ………… (1998): “La investigación didáctica en el debate contemporáneo” en *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Aique.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993):** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España, Morata.
- Lundgren, U.P. (1991):** *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España, Morata.
- Martinez, D.; Valles, I. y Kohen, J. (1997):** *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires, Kapeluzs.
- Marreno Acosta, J. (1993):** “La cultura de la ‘colaboración’ y el desarrollo profesional del profesorado” en *Volver a pensar la educación*. Tomo II. Madrid, España, Morata.
- Migueles, Ma.A.:** “La enseñanza de la didáctica” en *Revista el Cardo*, nº 3, junio de 1999.
- Morin, E. (1984):** *Ciencia con conciencia*. Barcelona, Antropos-Ed. del Hombre.
- ………… (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- ………… (1998): *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires. Ediciones Universidad del Salvador.
- Pérez Gómez, A. (1993):** “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa” en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- ………… (1993): “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa” en *Volver a pensar la educación*, Tomo II. Madrid, Morata.
- Paviglianitti, N. (1991):** *Neoconservadorismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Paviglianitti, N.; Nosiglia, M.C. y Marquina, M. (1996):** *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Miño y Dávila.
- Popkewitz, T. (1994):** *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- Rockwell, E. (1993):** Ponencia presentada en el Panel de Didácticas Específicas del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Stenhouse, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- ………… (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Tiramonti, G. (1998): “Regulación social y reforma educativa” en *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Buenos Aires, Troquel educador.

Tyler, R. (1973): *Principios básicos del currículum*. Troquel.

Vior, S. (1990): “Política educativa y formación de profesionales de la educación” en Wittrock, M. (1989): “Procesos de pensamiento de los alumnos” en Wittrock, Merlín (comp.): *La investigación de la enseñanza*, Tomo III. Barcelona, Paidós, MEC.

Wood, P. (1993): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, MEC.

Zeichner, K. (1993): “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma educativa” en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

Zeichner, K. y Noffke, S. (1998): *Practitioner Research*. Mimeo.

Zemelman, H. (1987): *Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio.