

Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller

Santiago Castellano

Investigador Instituto G.Germani, profesor, lic. en Ciencias de la Comunicación
castellano1@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mauro Lo Coco

Investigador Instituto G.Germani, profesor, lic. en Ciencias de la Comunicación
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

A partir de la revisión crítica de los conceptos y líneas teóricas que construyen la modalidad taller (constructivismo y perspectiva crítico-reflexiva) se propone una delimitación teórico-metodológica de esta modalidad, tan extendida en el campo de lo extracurricular (también en las curriculas), pero poco definida en sus límites y posibilidades. El análisis parte de una experiencia concreta: El Taller de Formación de Coordinadores, dictado en la Asociación de Mujeres Bonaerenses (una ONG), en julio de 2002. El recorrido conceptual de las líneas teóricas que confluyen en la modalidad servirá para profundizar las implicancias de esta manera de articular praxis y teoría en el cruce de los campos de la pedagogía y la comunicación.

Palabras clave: Taller, Teoría, Metodología.

Introducción

En el cruce de los campos de la comunicación y la educación, se encuentra una modalidad pedagógica extensamente difundida, pero poco trabajada teóricamente: Este trabajo tiene como fin estudiar específicamente a la modalidad denominada *taller*, para abordar la problemática de la educación extracurricular. El caso testigo que se ha abordado para esta cuestión es el diseño y la implementación del *Taller de Formación de Coordinadores* realizado en la Asociación de Mujeres Bonaerenses (AMBO), en La Plata, Provincia de Buenos Aires, en junio de 2002. Se propone la revisión crítica de la modalidad Taller, a través de una problematización de su historia y metodología específicas, que permita clarificar límites y posibilidades de las propuestas pedagógicas que se desarrollan desde esta metodología y en el campo extracurricular.

La modalidad taller se basa en una concepción constructivista del conocimiento, que en nuestro país tiene su auge a partir del advenimiento de la democracia, en 1983. Como veremos en la reseña histórica, los modos de definir al *taller*, difieren en cuanto a diversos matices, aunque podemos anticipar que parecen coincidir en dos aspectos centrales: el conocimiento como construcción grupal y la subordinación de la teoría a la praxis, esto es, la acción como modo de producción del background teórico. Como señala Gardner en *La mente no escolarizada* (Gardner, 1997), nos basamos en un enfoque transformativo, en el que el coordinador actúa

como facilitador, al plantear problemas, o ubicar al alumno en determinadas situaciones para que éste elabore sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolución y logre su propia construcción conceptual. Estos dos pilares nos servirán para manejarnos con una definición si se quiere básica, pero operativa a nuestros fines: cuando usemos, entonces, el concepto *taller*, estaremos refiriéndonos específicamente a una modalidad con las características anteriormente aludidas, y no más que ellas.

En la misma dirección, y si se examina el momento histórico y los agentes que propulsan nuestro objeto, plantearemos que una concepción teórica sobre la praxis pedagógica implica, necesariamente, una dimensión política. Como lo expresan los tres niveles de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) legitimado por la ley de Educación Superior, todo proyecto educativo implica una concepción de mundo y de sujeto, lo que consecuentemente deviene en un impacto político. De este modo, no podemos obviar que, el progresivo desarrollo y difusión de la modalidad taller se relacione con lo que Eliseo Verón denomina condiciones de producción y de reconocimiento (Verón, 1987). La creciente oferta y demanda de talleres expresa también, un progresivo descentramiento de la educación respecto de la esfera pública, lo cual, evidentemente, es reflejo del observable retiro del Estado en diferentes materias que le fueron propias hasta, al menos, la década del '60. En este sentido, entendemos que la educación no formal integra un complejo de fenómenos de descentramiento en torno a políticas culturales, educativas y sanitarias, entre las más destacables.

Como primera dimensión del abordaje a las problemáticas que atravesaron el taller, nos abocaremos al encuadre institucional, definido por Héctor Scaglia, como "aquello que no cambia, es lo que hace posible el mantenimiento y delimita la función del observador: es decir que el rol, producto de un encuadre conocido y controlable, deviene también en conocido y controlable" (Scaglia, 1999). En este plano, la institución AMBO emerge en 2002 como resultado de las Asambleas Populares nacidas en la crisis de Diciembre de 2001, que precipitó la caída del Gobierno de Fernando De la Rúa. Según sus propias autoridades, AMBO surge de la necesidad de "contener a una parte de la población bonaerense, inmersa en un proceso de exclusión social". La demanda del Taller de Formación de Coordinadores se relacionaba, en palabras de las autoridades, con la "necesidad de nuclear a mujeres que tuvieran la inquietud de aportar, desde su formación profesional, su liderazgo o, al menos, vocación de servicio, algo a la comunidad de excluidos". Resulta significativo el modo de conceptualizar la situación, en tanto el término "excluidos" nos remite a diversas interpretaciones posibles; marcadas por las dimensiones en que podemos comprender la exclusión. Creemos, sin embargo, que la expresión estaba orientada hacia aquellos sectores que, fuera del mercado laboral, no cuentan con la formación ni los recursos necesarios para subsistir por sí mismos, ya que no logran integrarse a la comunidad productiva. Independientemente de ello, la inquietud de las autoridades de AMBO, así como las representaciones que de sus alocuciones subyacen nos interesan sólo en la medida en que nos permitirán entender la manera en que el taller se desarrolló. Nos referimos particularmente a cierta concepción de la exclusión que parecía subyacer en la voz de los representantes de la institución por la que fuimos contratados: según los miembros de AMBO, la programática para enfrentarla consistía en la acción *por fuera* del Estado. Evidentemente, esto manifiesta cierto clima social, vinculado con el descrédito de las instituciones sociales públicas y tradicionales, tales como las sanitarias y educativas, por citar los casos más significativos y pertinentes. En este marco, entendemos que, a su vez, debemos pensar esta cuestión en

relación con la progresiva descentralización del Estado, que observamos en la mayoría de los países occidentales y que da pie para el surgimiento de instituciones intermedias como las Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Así, entendemos que la denominada crisis de los macrorrelatos (Mattelart, Ford, 1996) está estrechamente vinculada con la modalidad de micropolítica que practican ciertas instituciones. Del mismo modo, la creciente atomización de las reivindicaciones sociales pone de manifiesto un proceso de fragmentación del tejido social. Creemos entonces que la demanda de AMBO resulta sintomática, sobre todo si tenemos en cuenta que se realiza en Mayo de 2002 en Argentina, ya que se presenta en un contexto de suma irritación respecto del complejo institucional de nuestro país. De algún modo, el surgimiento y posterior desarrollo de las ONG, ya manifestaba cierta respuesta a las políticas neoliberales implementadas en América Latina (respuesta sobre la que sería necesario, creemos, debatir al menos en lo que concierne a su funcionalidad política). Pensamos, asimismo, que Diciembre de 2001 representó un hito respecto de la representación colectiva del Estado en nuestro país, independientemente de la dirección que posteriormente tomaron los acontecimientos. En lo que concierne a lo educativo y comunitario, creemos que el surgimiento de las Asambleas Populares - algunas de las cuales aún persisten bajo la forma de ONGs, centros culturales o proyectos partidario-políticos imprecisos-, puso en escena violentamente la crisis de credibilidad respecto del Estado como capaz de formar y/o contener a gran parte de la población. Del mismo modo, ello que podría, en términos gramscianos, haberse direccionado hacia y por algún giro partidario nuevo, resultó, en lo inmediato, difícil de cooptar. Esta problemática debería ser objeto de otra investigación, sin embargo, resulta necesario realizar estas consideraciones en tanto esta coyuntura y sus discursos atravesaron tanto la demanda como la realización del trabajo.

Acerca de la modalidad taller: un recorrido teórico

Para el diseño del Taller de Formación de Coordinadores (en adelante, **TFC**), nos hemos centrado en dos lineamientos teóricos principales. Por una parte, seguimos las obras de Celestin Freinet y Paulo Freire como emblemas de una perspectiva pedagógica que pretende una educación integral del alumno, considerando el aprendizaje como un proceso donde éste debe tener garantizada su participación activa, a partir de su experiencia y no como mero depositario de saberes que el docente solamente transmite. Ambos autores comparten una concepción de la enseñanza como necesariamente vinculada a la transformación, desde la apropiación vivencial del alumno, y pautada desde lo metodológico para garantizar su participación. Siguiendo esta línea, consideramos útil abordar los rasgos principales de dos tendencias educativas fundantes de la modalidad taller: el constructivismo y la perspectiva crítico reflexiva. Podemos pensar que el modelo educativo tradicional evidencia cierta dicotomía entre los conocimientos adquiridos en su seno y su posterior extrapolación en otros contextos de desempeño. David. Perkins señala en su artículo *Las campanas de alarma* (Perkins, 1997), que al analizar con ejemplos concretos lo aprendido en el aula, al momento de aplicar los conocimientos de cultura general, se produce un desfasaje que pareciera revelar que lo que se ha aprendido no se ha incorporado. Es lo que el propio autor llama transferencia lejana, en este caso negativa. Una persona no recuerda con exactitud la formulación de una teoría, o bien, su confusión llega a un extremo que se transforma en un conocimiento distorsionado y a veces carente de sentido, de

modo que se lo puede considerar o bien frágil (ha sido aprendido pero no vivenciado), o bien pobre (no suficientemente desarrollado como para ser transferido) (Perkins, 1997). Evidentemente, el conocimiento frágil o pobre está vinculado con algo más que la memoria a corto o largo plazo, y en este sentido, podemos hablar de un síntoma característico de la pedagogía tradicional.

Nos interesa el planteo de Perkins respecto de la transferencia, en tanto el **TFC** se planteó, primordialmente, una construcción grupal del conocimiento tendiente a ser desarrollado desde el alumnado, a partir de problemas o situaciones para resolver. Se pretendía que las alumnas pudieran generar su conocimiento de la coordinación a partir de su experiencia en la resolución de cuestiones concernientes tanto al diseño curricular, las dinámicas grupales o la formulación de técnicas. Nos interesaba especialmente desarrollar lo experiencial, en función, justamente, de combatir la fragilidad de una formación que podría volverse ajena. Se trataba, entonces, de combatir la fragilidad procurando el desarrollo de la afinidad. El propio Perkins se permite formular, en el campo educativo formal, una alternativa metodológica que tiene por fin trabajar la perspectiva motivacional del alumno, a la que denomina *aula taller*. Aquí encontramos una definición sumamente operativa que, aunque aplicada al dominio de la educación formal, permite encontrar los fundamentos básicos de taller: "La metodología del aula taller comporta un replanteo total en la dinámica de aprendizaje. Si el aula es un taller, el alumno cambia de rol (respecto del aula tradicional), y se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje. Del mismo modo, el docente, de único depositario de la verdad, pasa a ser un sujeto más (aventajado si se quiere) en el proceso de aprendizaje. Su tarea será, sobre todo, la de acompañar, coordinar y desencadenar (cuando esto no suceda espontáneamente) procesos cognitivos, utilizando para ello el diálogo y el debate" (Perkins, 1997).

Esto no implica pasar del autoritarismo a la permisividad absoluta, quizás sí de un régimen de pedagogía visible a uno semi-invisible, en términos de Basil Bernstein (Bernstein, 1996). En la modalidad taller, se procura que docentes y alumnos avancen juntos, en una misma propuesta de recorrido: el desarrollo conjunto de una propuesta educativa que, si bien parte de los primeros, sólo se completa con el aporte único e insustituible de los segundos. Sólo por este camino el resultado será creativo, transformador de la realidad, y sólo a partir de ello se puede lograr lo que Perkins define como transferencia. Este concepto remite a la factibilidad de aplicación de los contenidos aprendidos en aula en contextos situacionales similares (transferencia cercana) o diferentes (transferencia lejana) (Perkins, 1997). Esto significa que el aprendizaje ya no puede limitarse a una serie de nociones teóricas, impartidas en aulas desde un panóptico de vigilancia ostentado por el sujeto de saber (para ver que nadie se copia), o desde una asimetría obscena, que crea en los alumnos un inocultable sentimiento de inferioridad. Creemos que el conocimiento que debemos priorizar es el de los alumnos, al fin y al cabo, aquellos que pueden perpetuarlo fuera del acotado espacio de trabajo. En función de esta intención, el **TFC** se concibió con los aportes de dos perspectivas teóricas generales, cuyos elementos recorrieron tanto el diseño como la implementación y la evaluación del trabajo.

EI

constructivismo

Consideramos que la modalidad taller también está atravesada por elementos de la escuela constructivista en tanto ella se pretende plantear el aprendizaje como proceso de elaboración a partir de problemas, antes que como transmisión de conocimientos. Nacida a fines de la década del 70 y comienzos de los 80, la

escuela constructivista emerge de perspectivas alternativas de formación pedagógica que parten de marcos teóricos-metodológicos de corte cualitativo. Estas miradas proponen abarcar los aspectos subjetivos y no manifiestos del comportamiento humano en los procesos educativos en general y por ende, en el proceso formativo de los docentes. La denominada perspectiva *constructivista* aparecerá sustentada en cierta concepción particular acerca del conocimiento y en cuanto a su concepción del proceso que realizan los sujetos de la apropiación y desarrollo de saberes. La línea constructivista se instala en la formación docente inicial en nuestro país a partir de la década de los años 80 y se caracteriza por una fuerte influencia de la psicología. Esta perspectiva se constituye a partir de articular la práctica educativa con la aplicación de la psicología. Esta tendencia, desde los comienzos de su implementación hasta la actualidad, observa variaciones significativas con relación a los pilares teóricos que le sirven de fundamento. En este sentido pueden diferenciarse dos etapas: - la primera, que caracteriza sobre todo los primeros años de la década, se sustenta en la psicología genética de Jean Piaget extendida a la práctica educativa. Desde la base, sostiene que el sujeto organiza la realidad gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel creciente en complejidad, transformando al universo en operable y susceptible de ser racionalizado. Desde esta perspectiva, se concibe la función de la educación como aquella que consiste en favorecer los procesos constructivos de los sujetos que aprenden, considerando especialmente sus estructuras cognitivas. Esta concepción atraviesa la formulación de las técnicas del **TFC**, en razón de que ellas son concebidas como situaciones problemáticas a resolver por los alumnos.

- la segunda etapa, que comienza a implementarse poco antes de la presente década, a partir del reconocimiento de algunas de las limitaciones de sustentar la práctica pedagógica en una sola perspectiva teórica, amplía su fundamentación (además de la psicogenética) con la inclusión de otras perspectivas, como la teoría de la asimilación de Ausubel y la teoría socio-cultural de Lev Vygotsky. Es la denominada perspectiva socio-constructiva. La ampliación del marco teórico referencial de esta línea pedagógica, contribuye a resignificar la importancia del contenido, esto es, de los objetos de conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a atribuir al docente su perfil como facilitador, dado que su función ya no es sólo la creación de contextos situacionales para que el alumno construya sus conocimientos (como se sostenía en la etapa anterior), sino que debe "orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque, de forma progresiva, a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales" y no sólo las nociones operatorias (Coll, 1990, p. 442). En este sentido, y dada la necesidad de vincular el contexto de formulación de situaciones-problema que produzcan conocimientos transferibles, y en función de la denominada *telé* (J.L. Moreno, en Pichón Rivièrre, 1981), el diseño del **TFC** persiguió como uno de sus objetivos principales, tener impacto en su contexto social. Además de plantear al aprendizaje como cuestión situacional de desarrollo también se plantea, desde el constructivismo en cierta concepción de lo curricular. Las interpretaciones constructivistas acerca del currículo son tributarias del modelo mediacional de investigación didáctica, el que hace hincapié en los procesos cognitivos que median entre las actividades instructivas y los resultados de aprendizaje (Vygotsky, en Wertsch 1993). El estudio del desarrollo evolutivo del sujeto y de sus procesos de aprendizaje se convierte en el eje de la investigación y de la formación docente, ya que constituyen el punto de partida para determinar los procesos de enseñanza. El diseño curricular es concebido como conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos bajo la responsabilidad de la escuela. James Schiro señala al respecto la necesidad de un modelo curricular

“humanista expresivo” centrado en el alumno (Schiro, en Zabalza, 1987). En estos enfoques subsisten las disciplinas convencionales, pero son los intereses del alumno, sus motivaciones, sus deseos, sus relaciones con el medio, los que actúan como eje de estructuración del currículo. Desde esta perspectiva, el rol docente consiste en apoyar o acompañar el desarrollo del alumno, creando un ambiente que movilice las estructuras cognitivas de pensamiento y respete su diversidad. El constructivismo también posee dos lineamientos respecto del perfil del docente. En la primera etapa, el constructivismo psicogenético se manifestó en los contextos de formación docente marcando el carácter no intervencionista del educador. Al igual que el docente, el formador pierde su función de coordinador para pasar a ser mero “moderador”, “facilitador”, “orientador”. La formación docente consiste en la vivencia de experiencias semejantes a las que se provocarán en el alumno en la escuela. Se trata que reaprenda el objeto a enseñar recorriendo el mismo camino que habrá de recorrer el alumno, asegurando la coherencia entre los principios constructivistas y la formación. Se homologa el contexto de formación y el contexto de aprendizaje en el aula, enfrentando al docente con situaciones semejantes a las que enfrentará con sus alumnos. De este modo la relación entre la experiencia de formación y la práctica docente es de transferencia de una práctica a otra. Se parte de la experiencia práctica, que luego se analiza a la luz de la teoría, la cual anticipa nuevas experiencias. La relación entre teoría y práctica es de alternancia.

El dispositivo privilegiado para este tipo de formación es el taller como modalidad pedagógica de aprender – haciendo / aprender–viviendo, y es esta manera de concebir el aprendizaje la que atravesó el diseño y la implementación del **TFC**. Resulta interesante observar la objeción, que realizan Beatriz Alen y Carmen Delgadillo (Alen y Delgadillo, 1994) a esta tendencia en la formación docente: se puede establecer que las características que singularizan el aprendizaje en el contexto de formación impiden su homologación con el aprendizaje en el aula. Estas características están referidas al objeto de conocimiento que se aborda y al sujeto de aprendizaje. El problema de la transferencia de lo aprendido pretendía resolverse, en el **TFC**, mediante la modalidad Consultoría, y un posterior monitoreo.

En el socio-constructivismo, las aportaciones de Ausubel (Ausubel, 1963) y de Vigotsky (1978), permiten resignificar las concepciones de enseñanza, de docente y de su formación. Se desplaza el eje desde el alumno al profesor, desde el aprendizaje a la enseñanza, desde los métodos al contenido. Asumiendo el fundamento de que el alumno, a través de su propia actividad, construye el conocimiento, estos autores plantean que los contenidos que el alumno construye son contenidos preelaborados, ya construidos y predefinidos a nivel social y que su apropiación no se logra de forma espontánea sino que debe mediar una ayuda intencional externa. Esto condiciona el rol del docente ya que su función no se limitará a crear las condiciones para que el alumno despliegue su actividad constructiva, sino a orientar esa actividad a los fines de lograr que el alumno reconstruya la cultura y el conocimiento público en el ámbito de aprendizaje, articulando los procesos constructivos propios con los saberes social y culturalmente organizados. Si bien hablamos de dos etapas, creemos que existe una continuidad con las tendencias de formación inspiradas en el constructivismo piagetiano, ya que persiste la homologación de los contextos de formación docente con el contexto del aprendizaje en el aula.

La tendencia crítico-reflexiva

La tercera tendencia que aquí consideramos, emerge en nuestro país durante los últimos años de la década de los 80 -más precisamente a partir de la llegada de la democracia- y se desarrolla en paralelo con la segunda etapa del constructivismo a la que hicieramos referencia anteriormente. Creemos que esta tendencia marca significativamente algunos de los procesos de formación docente actualmente vigentes. Esta tendencia obtiene la denominación crítico-reflexiva, en alusión a su implicancia especulativa en pos de innovaciones, modificaciones o transformaciones a través de la práctica educativa. En esta línea, podemos identificar al menos tres perspectivas:

* Una primera mirada, que observa como principio nuclear la conjunción investigación-acción y aparece incluida en los nuevos conceptos de desarrollo profesional que tienen lugar en la actualidad, con expresiones como "profesores como investigadores en la acción" (Stenhouse,1987; Elliot; 1990; Schön, 1987) . De ella pretendemos instalar, respecto del **TFC**, la articulación entre la práctica de coordinación en simultáneo con el desarrollo de esta investigación, como modo de reformular posteriormente nuestro diseño así como sus estrategias de implementación.

* Una segunda perspectiva, que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el grupo como dispositivo central (Ezcurra et al.,1990; González Cuberes, 1991; entre otros) sintetizando los aspectos cognitivos y afectivos orientados hacia la constitución de un rol docente como coordinador del aprendizaje. En este sentido, integramos en el **TFC** la perspectiva de González Cuberes subsumiéndola a la obra de Enrique Pichón Riviére en el campo de la psicología social.

* Una tercera, que además de considerar la dimensión gnoseológica de los procesos formativos, reconoce la dimensión política de los actos educativos desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de "profesores como prácticos reflexivos" (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993) o "profesores como intelectuales transformativos" (Giroux, 1990). En esta línea, desde la coordinación del **TFC** se pretendió articular este enfoque con el espíritu de las obras de Celestin Freinet y Paulo Freire.

Estas tres perspectivas presentan algunas coincidencias que permiten incorporarlas en una categoría crítico-reflexiva, pero también presentan conceptualizaciones y procedimientos metodológicos que difieren entre sí, y con frecuencia se presentan en la práctica como complementarios. El elemento que aúna estos tres enfoques en la formación, es la estrecha interacción entre la teoría y la práctica que se vincula con la reflexión acerca del hacer docente y su modificación a partir de aquélla, en una relación dialéctica que supone también una re-conceptualización permanente. Esta cuestión funciona como eje transversal a la práctica de la coordinación del **TFC**. Tanto la teoría como la práctica son componentes necesarios del conocimiento por cuanto los sujetos no pueden conocer separadamente de su acción, de su vivencia como tampoco pueden accionar sin reflexión. Este es el sustento sobre el cual se asienta el principio de reflexionar sobre la propia práctica docente como una instancia ineludible de innovación o transformación de los procesos educativos y para autorregular la intervención y el rol según condiciones objetivas y subjetivas. En esto se asienta la investigación en y sobre la acción educativa. En la práctica, los procesos a través de los cuales se efectiviza la formación docente, constituyen en sí mismos un componente más del objeto de conocimiento; esto es, no sólo se conoce un objeto diferenciado del sujeto, sino también el modo en cómo

es conocido. Así, objeto y proceso se confunden. Se rescata el aspecto gnoseológico en cuanto a lo objetual y de proceso, lo ideológico en relación a la historicidad y la conjugación entre el plano de la acción y el pensamiento en tanto la intención reflexiva se orienta hacia una transformación. El pensamiento crítico generó también una concepción de lo curricular como solución de problemas, también llamada perspectiva de proceso o práctica. Si bien esto significó un nuevo modo de entender el diseño curricular, no puede hablarse aún de un modelo acabado, ya que, por un lado, el movimiento encierra diferentes tendencias y líneas de producción teóricas y, por el otro, no tiene un alto grado de implantación en las prácticas pedagógicas.

En función de estas dos corrientes, y articulando algunos de sus elementos principales, se diseñó la metodología básica del **TFC**, que se desarrollará en otro trabajo..

A modo de cierre

Queda abierto el análisis de la experiencia en relación a los ejes metodológicos y a la construcción del Esquema Conceptual Referencial y Operativo utilizado. A modo de anticipo de una próxima presentación, aportamos la siguiente reflexión para seguir pensando: Lo que denominamos *Taller* no encuentra su definición en los ejes técnico o metodológico, sino que la cuestión en la que halla su especificidad es en su dimensión de modalidad operativa: ser un modo de aprender –una forma de adaptación activa a la realidad–, flexible y ajustable a los fines de un grupo determinado (teniendo en cuenta una definición amplia de grupo, en la necesaria diferencia subjetiva y de rol de sus integrantes).

Referências

- ALEN, B.; DELGADILLO, C. 1994. *Capacitación docente: aportes para su didáctica*. Tesis-Grupo. Buenos Aires, Norma.
- BERNSTEIN, B. 1994. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. 1996. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. 1998. Espacio social y poder simbólico. *In Cosas dichas*, Argentina, Gedisa.
- BOURDIEU, P. 1990. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- BOURDIEU, P.; SAINT MARTIN, M. 1975. Las categorías del juicio profesoral. *In: Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 9, (19):, Buenos Aires.
- COLL, C. 1990. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. et al. 1990. *Psicología de la Educación*. Barcelona, Edhasa.
- CARR, W.; KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación del profesorado, M. ROCA, Barcelona.

- ELLIOT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ESCURRA, A. et al. 1990. *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires, Grupo editor.
- FORD, A. 1996. *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- FREINET, C. 1985. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. 1988. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- GARDNER, H. 1997. *La mente no escolarizada*. Buenos Aires, Paidós.
- GONZÁLEZ CUBERES, M. T. 1991. *El Taller de los talleres*. Buenos Aires, Estrada.
- GOODRICH ANDRADE, H. 2000. Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y el aprendizaje genuino. *In: Educational Leadership, 57(5):*, ASCD.
- KARABEL, J.; HALSEY, A. H. 1976. La investigación educativa. Una revisión e interpretación. *In: Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oford University Press.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.
- MALFÉ, R. 1989. Espacio Institucional. *In: Revista Argentina de Psicología*, año XIX, (39):, Publicación de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, Buenos Aires.
- PARCERISA, A. 1999. *Los Materiales Curriculares*. España, Ed. Grao.
- PAVLOVSKY, E. 1987. Creatividad en los grupos terapéuticos. *In: Lo grupal 4*, Buenos Aires, Búsqueda.
- PERKINS, D. 1995. *La escuela inteligente*. Barcelona, Edit. Gedisa.
- PIAGET, J. 1985. *Psicología y epistemología*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- PICHÓN RIVIÈRE, E. 1988. *El Proceso grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PORLÁN, R. 1993. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Madrid, Díada.
- SADOVNIK, A. R. 1992. La teoría de la práctica pedagógica en Basil Bernstein: Un enfoque estructuralista. *In: Revista de Investigación e Innovación Escolar*, España, Diada.
- STENHOUSE, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. 1987. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- TRYPHON, A.; VONECHE, J. (comps.). 2001. *Piaget-Vygotsky la Génesis social del pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.
- VERÓN, E.; LANDI, O. et al. 1987. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires, Hachette.

VERÓN, E. 1987. *La semiosis social*. Barcelona, Ed. Gedisa.

VYGOSTSKY, L. S. 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Crítica.

WILLIAMS, R. 2001. *Cultura y Sociedad. Ciudad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

WERTSCH, J. V. 1993. La racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. In: MOLL, L.; *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique.

ZABALZA, M. A. 1987. *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. Madrid, Narcea.