



**IX Jornadas de Investigación en Educación:  
Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación  
Educativa.**

**Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015**

**CIFFyH – ECE**

**FFyH - UNC**

**Título del trabajo: Hitos en la cuestión del método. Una lectura de producciones de la comunidad académica en Argentina.**

**Eje 7:** Experiencia escolar, enseñanza y evaluación

**Autoras:** Salit, Celia, Barberis, Eliana; Perea, Carola

**Correo electrónico:** celiasalit2112@gmail.com

**Resumen**

La presente ponencia procura dar cuenta de avances provisorios del proyecto de investigación “La enseñanza de la enseñanza. Categorías didácticas y prácticas de formación” que integra el programa “Prácticas de formación: producción didáctica y campos de enseñanza.” En este caso, la intencionalidad radica en indagar cuestiones relativas a lo metodológico, tema de preocupación recurrente en nuestras prácticas investigativas y de formación. A tales efectos y con fines analíticos, se diferencian categorías que aluden en la práctica a procesos inescindibles: contenido-método/forma-contenido. En esa dirección recuperamos desarrollos realizados en el marco de otros proyectos de investigación de los que hemos formado parte y en un avance respecto del abordaje de la temática procuramos focalizar en lo que caracterizamos como *hitos* en el abordaje de la cuestión del método en la enseñanza, al interior de la comunidad académica en Argentina.

## **PONENCIA: Hitos en la cuestión del método. Una lectura de producciones de la comunidad académica en Argentina.**

... retroceder en el propio recorrido hasta el punto en el que algo ha quedado oscuro y no tematizado. Sólo un pensamiento que no esconde su propio no-dicho sino que de manera incesante lo retoma y desarrolla, puede, pretender eventualmente ser original.  
(Agamben, G., 2009)

### **Presentación**

La presente ponencia procura dar cuenta de avances provisorios del proyecto de investigación “La enseñanza de la enseñanza. Categorías didácticas y prácticas de formación” que integra el programa “Prácticas de formación: producción didáctica y campos de enseñanza”.<sup>1</sup> En este caso, la intencionalidad radica en indagar cuestiones relativas a lo metodológico, tema de preocupación recurrente en nuestras prácticas investigativas y de formación. A tales efectos y con fines analíticos, se diferencian categorías que aluden en la práctica a procesos inescindibles: contenido-método/forma-contenido. En esa dirección recuperamos desarrollos realizados en el marco de otros proyectos de investigación de los que hemos formado parte y en un avance respecto del abordaje de la temática procuramos focalizar en lo que caracterizamos como *hitos* en el abordaje de la cuestión del método en la enseñanza, al interior de la comunidad académica en Argentina.

### ***Uno vuelve siempre...***

El texto *Indagaciones acerca de la cuestión del método*, Salit, C. Donda, C. y Ortúzar, S. (comp.) 2013 da cuenta de algunos desarrollos acerca de lo metodológico, cuestión que como señalamos forma parte de nuestros intereses investigativos. En dicho texto sostuvimos que en relación a lo metodológico se observa una proliferación de términos que emergen de diferentes campos de conocimiento y que suelen utilizarse en las prácticas sin discriminaciones precisas que permitan reconocer adscripciones teóricas y disciplinares. Al mismo tiempo que ello produce efectos de distinto tipo que hacen que se desdibuje el alcance que se asigna a cada concepto.

Como parte del recorrido realizado en esa ocasión, concretamos, entre otras acciones, el rastreo de autores que en Latinoamérica abordaron el tema, algunos de los cuales, a modo de síntesis, recuperamos en este escrito.

---

<sup>1</sup> Programa Bianual (2014/2015) Secyt UNC.

El primer trabajo analizado fue “El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica” de Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974). En el mismo las autoras reconocen, en primer término, que el método constituye *un tópico confinado al olvido en la reflexión sobre la teoría y la praxis didácticas* y advierten que algunas perspectivas en materia didáctica han confundido el tratamiento de la cuestión del método. Asimismo, identifican dos de dichas perspectivas a las que nombran respectivamente formal e instrumental. Seguidamente, las autoras analizan la relación método-proceso de conocimiento inscribiendo la misma en la perspectiva de abordaje de la dialéctica como método general. Postulan, de ese modo, su carácter unificador y sistematizador en la instrumentación didáctica y entienden que *es el método el que define las líneas básicas para la elaboración de la planificación y los elementos que la integran*. Además, establecen su incidencia en lo que denominan *variables intervinientes* en toda propuesta didáctica: objetivos, contenidos, formas metódicas y evaluación<sup>2</sup>. Finalmente, reconocen la impronta del método en *el tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos*.

La segunda producción recuperada es de autoría de Díaz Barriga quien en el capítulo IV "Lo metodológico: un problema sin respuesta" del texto "Didáctica y Curriculum" (1986), afirma que lo metodológico es uno de los aspectos en el que las propuestas didácticas depositan su confianza para el mejoramiento de la práctica educativa, dado lo cual se ha generado una importante producción de materiales sobre el tema. Producción que resulta, a su criterio, *conceptualmente objetable al abordarla desde un enfoque instrumentalista dado el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen de la problemática*. Define, en este marco, el tratamiento instrumental como la manera de entender la enseñanza a partir de un conjunto de pasos técnicos que norman el proceder del docente desde supuestos de corte pragmático. Lo cual provoca, en su perspectiva, tres problemas: -la negación de una discusión sobre el conocimiento; -la formulación de una propuesta técnica de carácter universal y -la manera simplista de percibir el conocimiento didáctico que es reducido a un conjunto de técnicas sin sentido.<sup>3</sup> Finalmente, propone como alternativa la construcción conceptual de la problemática, para lo cual rescata tres aportes del artículo de Edelstein y Rodríguez ya mencionado: la crítica a la visión instrumental de la Didáctica; el análisis del tratamiento de lo metodológico en diferentes textos de Didáctica y la postulación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando se trata como un problema de conocimiento, aspecto en que las autoras sientan su tesis de unidad.

En esa línea Díaz Barriga sostiene que la ilusión de un método universal se torna utópica y que por lo tanto se hace necesario redireccionar la mirada al estudiar la cuestión: reconocer que *no hay alternativa metodológica que omitiendo el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar resulte eficaz para promover el aprendizaje*. *Es desde el contenido y la posición interrogativa ante él que el docente puede superar las propuestas de corte instrumental*. En clave con ello, advierte que desde distintas tendencias se propone volver la mirada a lo cotidiano (sin hacer abstracción de las determinaciones socio-históricas) y construir desde allí "casuísticamente" propuestas

---

<sup>2</sup> Variables que integran lo que Litwin denomina categorías de la agenda clásica.

<sup>3</sup> Díaz Barriga en una edición posterior modifica el título de este capítulo y lo redenomina "Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente", DÍAZ BARRIGA, A. (1997)

didácticas, lo que entiende como alternativa para superar el planteamiento instrumentalista.

Por otra parte, en “De continuidades y rupturas del planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis”, de Remedi (1980), el autor presenta un conjunto de reflexiones acerca del debate sobre lo metodológico en la década del '80. Al respecto considera que pese a la aparente ruptura en la conceptualización pedagógica, frente al quiebre metódico, es posible que la continuidad conceptual permanezca inmune a una "aparente" relación diferente. En vínculo con ello expone su idea fuerza acerca de la relación contenido-método, al advertir que no basta cualificar al método sino que es necesario cualificar también el contenido.

El mismo autor, en el artículo “Construcción de la Estructura Metodológica” (1993) sostiene que el docente opera como nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ésta tengan los alumnos y que le cabe elaborar primero la estructura conceptual, para lo cual es necesario concretar una serie de pasos metodológicos. Construir luego la estructura metodológica, en la que convergen tanto los principios lógicos del contenido como las características psicológicas del alumno.

Furlán en “Planteamiento Metodológico” (1993), retoma ideas de Remedi previamente referenciadas y avanza en el análisis de lo que denomina “Planteamiento Metodológico”. Parte de reconocer el problema de los métodos como un tema predilecto en la polémica de los profesores universitarios y afirma que la misma ha sido de carácter parcial en tanto excluye la consideración de lo ideológico y de los fundamentos teóricos, reduciendo la cuestión al plano instrumental. Un postulado central que, al igual que Remedi sostiene, es que contenido y método constituyen dos aspectos de un proceso unitario. En este marco, diferencia "estructura metodológica de base", de “proceso metodológico” refiriendo en tal sentido al conjunto de operaciones que realiza un profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La indagación en autores contemporáneos se detuvo y el derrotero de la misma nos llevó a estudiar la cuestión del método en los clásicos.<sup>4</sup> No obstante, advertimos que queda aún, parafraseando a Agamben, “algo oscuro y no tematizado”. Por ello y a partir de recuperar dos desarrollos que consideramos relevantes respecto de la cuestión del método en los autores mencionados: la necesidad de producir un corrimiento de visiones instrumentalistas y la ratificación de la indisoluble relación contenido-método, retomamos la temática, *pretendiendo, eventualmente, ser originales*.

---

<sup>4</sup> Entre ellos, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart. En ese rastreo y desde una apretada síntesis, reconocemos a modo de recurrencias que desde los clásicos se alude a algunos términos tales como prescripciones y máximas a manera de catálogos; orden y reglas básicas comunes podrían asociarse a la preocupación por la comprensión, los procesos mentales, el interés; la búsqueda de simplicidad, secuencia, gradualidad; la valorización de la acción, y su nexo con el concepto de actividad y en relación a ello la importancia de la experiencia. Asimismo, formas metódicas que observamos se privilegian luego en la historia de la escolarización como el interrogatorio, el ejemplo, el ejercicio, la explicación-exposición didáctica, el diálogo, la conversación; su ampliación, con la utilización de lo lúdico, humoradas, paradojas, cuentos, ensayos. La valoración de los medios-recursos didácticos y el lugar consagrado del texto escolar-manual. En suma, el sentido asignado al método es el de toda una combinatoria de elementos que no pueden soslayarse al pensar la complejidad de la enseñanza en la escuela.

## - Volver... Un primer hito.

En ese intento, consideramos que es posible reconocer algunos *hitos* que marcan la producción en relación a lo metodológico en el campo de la Didáctica de la década del '90 al presente. En primer término, cabe señalar el aporte de la categoría “construcción metodológica” que -desde la recuperación/articulación de aportes de Furlán, Remedi, Díaz Barriga- formula Gloria Edelstein. La misma es abordada por la autora, pero particularmente expuesta en: “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”<sup>5</sup>. En palabras de Edelstein, esta categoría:

[...] No es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintética y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares [...] (Edelstein, G. 1995: 81-82).

Asignamos a la misma el carácter de *hito* en la producción didáctica ya que produce, a nuestro criterio, un “giro epistemológico” acerca del tema por tres razones. En primer lugar, en tanto su emergencia vuelve a ubicar la cuestión del método como un problema de conocimiento. En segundo lugar dado que la categoría Construcción Metodológica condensa la indisoluble relación contenido-método y en tercer lugar ya que significó pasar de hablar de *método* en singular a reconocer la necesidad de pensar en métodos en plural.

Asimismo, hito en tanto la impronta de dicha categoría es posible de inferirse en las prácticas de formación docente como en textos de Didáctica publicados con posterioridad a 1996<sup>6</sup>, año de edición de “*Corrientes didácticas contemporáneas*”<sup>7</sup>.

Hasta aquí, hemos intentado dar cuenta de razones de orden teórico que fundamentan por qué la emergencia de esta categoría representa un viraje en la conceptualización acerca de una de las categorías -junto con “contenido”- centrales de la agenda clásica de la Didáctica al plantear el corrimiento de ciertos modos de entender el método hacia nuevas formas de analizar su lugar en la teoría y, consecuentemente, otorgarle otra potencialidad comprensivo-propositiva de las prácticas de la enseñanza y del papel del docente en ellas.

---

<sup>5</sup> En: AAVV (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*.

<sup>6</sup> Dan cuenta de ello el texto “Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica”, de Araujo, que en su capítulo III, incluye el subtítulo: “La construcción metodológica en la enseñanza”. Asimismo, la categoría aparece citada en el título del Capítulo: “La construcción metodológica docente en la enseñanza media”, de Otero<sup>6</sup>, quien retoma a Edelstein acerca del tema del método, refiriendo que éste queda omitido en los discursos contemporáneos o, en el mejor de los casos, es sustituido por términos como “estrategias”, “mediaciones”, “tareas”, “procesos interactivos”, “técnicas de enseñanza”, “estilos docentes”. Por su parte, Jorge Steinman, en su texto *Más didáctica (en la educación superior)* (2012) plantea la cuestión del método en el capítulo 1.

<sup>7</sup> Cabe recordar que la reconstrucción de carácter genealógico que realiza Edelstein en el capítulo mencionado se interrumpe en la década del '90 del siglo XX.

Intentaremos mostrar en el próximo apartado de esta ponencia la emergencia de otra categoría –configuración didáctica- para plantear finalmente especificidades y vinculaciones entre ambas.

### **Un segundo hito: La emergencia de la categoría “configuración didáctica”.**

Reconocemos como segundo hito constitutivo del campo de la Didáctica la categoría “*configuraciones didácticas*” propuesta por Edith Litwin<sup>8</sup>. Desde el planteamiento de la misma, la autora referenciada, al igual que otros investigadores, reitera la necesidad de separarse de una visión instrumentalista del método. En clave con ello, Litwin reconoce que desde la década del 80 y en el transcurso de los años 90 se han sucedido diversos desarrollos teóricos que, *configurándose como visiones críticas a la perspectiva instrumental, han puesto en el centro del debate el tema del método, proponiendo nuevas dimensiones de análisis, y generado revisiones de la llamada “agenda clásica de la didáctica”*.<sup>9</sup>

En este sentido, con el planteamiento de dicha categoría, se avanza en desarrollos didácticos que -en línea con lo planteado por Edelstein- ofrecen nuevos modos de pensar el abordaje de las categorías contenido y método en el campo didácticos. Desarrollos teórico-epistemológicos que proponen tanto una relectura de las “categorías clásicas de la didáctica” como nuevos constructos teóricos que permiten ampliar el categorial referencial de la misma.

La emergencia de la categoría “configuración didáctica” supone a su vez el reconocimiento por parte de la autora de los desarrollos sobre “construcción metodológica”, categoría definida en esta ponencia como primer hito. Al respecto señala:

[...] las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. [...] La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construcción metodológica [...] (Litwin; 1995: 65)<sup>10</sup>

Si bien como se desprende de la lectura del párrafo, se advierte que la autora incorpora una relación entre estrategias y construcción metodológica, no considerada por Edelstein, denotaría a nuestro entender una continuidad en los intereses teóricos al interior del campo en Argentina.

---

<sup>8</sup> Las primeras referencias a ésta fueron realizadas por la autora en el artículo “Configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica”. Revista IICE (1993) y posteriormente abordadas en el libro “Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior” (1995).

<sup>9</sup> Algunos de ellos citados por Litwin (1995) “Michael Apple, Basil Bernstein, Wilfred Carr, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Ángel Pérez Gómez y Thomas Popkewitz”.

<sup>10</sup> Advertimos en este párrafo la referencia al término “estrategia” en vínculo con la cuestión del método. Desde la consideración de la impronta del mismo reconocemos necesario realizar un rastreo acerca de las inscripciones teórico epistemológicas del mismo y de su uso en las prácticas, que queda planteado como parte de las tareas pendientes de la investigación en curso.

Al definir “configuración didáctica”, la autora señala que se trata de:

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Lo que implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”. (Litwin; 1995: 68).

Tal como señaláramos, esta categoría invita a repensar “contenido y método”, como las “*dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas.*” Sin embargo, según la autora, en tanto la configuración didáctica daría cuenta del abordaje particular de un campo disciplinar, no debe entenderse en tanto *modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido*. Se trata entonces de una categoría que adquirirá todo su sentido en el análisis de prácticas de enseñanza específicas. Supone en consecuencia al igual que la categoría construcción metodológica, un viraje hacia nuevas formas de pensar la Didáctica.

Desde nuestra consideración y como lo venimos anticipando en el desarrollo de este apartado, la emergencia de esta categoría movilizó a -lo que desde nuestra lectura-entendemos, un diálogo fructífero entre las dos didactas argentinas. Un primer indicio de ello es la referencia que Litwin incluye en su texto acerca de la categoría construcción metodológica. Un segundo a nuestro criterio radica en la problematización que Edelstein realiza posteriormente al intentar vincular las dos categorías hasta aquí aludidas, y proponer en el texto *Formar y formarse en la enseñanza*, -donde expone los resultados de su trabajo de Tesis Doctoral-, una nueva categoría, “**construcción didáctica**”. Desde la misma considera posible:

[...] superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículo, para concebirla, en cambio, como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Para dichas propuestas, creemos fundamental elaborar, en perspectiva relacional, definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la “agenda clásica” y las atinentes a un sistema categorial ampliado sobre la base ineludible de poner en juego la relación dialéctica contenido-método. (Edelstein, G., 2011:177)

En la misma línea de sentido, procura diferenciar las tres categorías mencionadas. Diferenciación que entiende, sólo es factible a los  *fines analíticos*, dado que son, en palabras de la autora, *indicativas de definiciones y decisiones de orden didáctico a escalas diferentes*. Desde una lectura de mayor a menor nivel de generalidad, la construcción didáctica:

[...] da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización que realizan maestros y profesores de los diseños curriculares que operan como regulaciones

más generales de sus prácticas. Construcción que se expresa en las macro-decisiones (epistemológicas, pedagógicas, psico-sociales, histórico-culturales, ético políticas, entre las principales) que en cada caso se adopten, respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimientos. (Edelstein, G., 2011:181)

La construcción metodológica, en tanto,

[...] avanza sobre un nivel mayor de concreción, cuando la recontextualización remite a contextos y sujetos concretos desafiando resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares. (Edelstein, G., 2011:181)

Al respecto nos interesa señalar ciertos giros que la propia Edelstein realiza al redefinir construcción metodológica en el texto mencionado. En efecto alude a ella afirmando que:

[...] da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), *lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates)*; las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, *motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos* y, por último, aquella que alude a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan. Construcción casuística, singular, por tanto relativa, que se genera -por parte de maestros y profesores- *a diferentes escalas (programa, unidad, clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza. Elementos de sumo valor en la labor inferencial en los procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.*<sup>11</sup> (Edelstein, G., 2011:177)

Reconocemos que en esta conceptualización además de referir a “las lógicas del conocimiento y la de los sujetos” en plural, amplía el desarrollo de ambas. En el primer caso, al incorporar una alusión a los procesos de producción del conocimiento y reconocer la presencia de versiones diferentes sobre el mismo, más allá de las que se hacen explícitas. En el segundo al referir no sólo a los alumnos sino también a los docentes dadas las representaciones-imágenes que se hacen presentes respecto del mismo en los alumnos, aunque el docente sea uno. del mismo modo los contextos que de alguna manera se presentifican en el aula también son plurales no solo por los sectores de procedencia de los alumnos y del propio docente sino por las múltiples historia y trayectorias de vida y de formación en ambos y su incidencia en hábitos, valores, creencias, modos de pensar, sentir y actuar.

Asimismo vincula el carácter casuístico con diferentes escalas e incorpora a la conceptualización la relación micro-macro decisiones.

Finalmente, Edelstein, aclara que las configuraciones didácticas más allá de que se manifiesten como opciones recurrentes -según lo expresa Litwin- a partir de datos que surgen de su investigación, *devienen en construcciones casuísticas para cada clase que se*

---

<sup>11</sup> La cursiva es nuestra.



*producen en consonancia con definiciones y decisiones a nivel de las construcciones didáctica y metodológica.*

En consecuencia de todo ello, considera que:

[...] Estas tres categorías, en el plano de lo concreto, se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de propuestas de enseñanza. Sin embargo, la identificación de planos de diferenciación, sutiles en ciertos casos y sólo accesibles a un registro especializado, permiten inferir la consistencia y a la vez flexibilidad entre lo que definimos como macro y micro-decisiones en términos didácticos. Así, si bien podría pensarse la construcción didáctica en conexión con las representaciones aula-escolarización; construcción metodológica y configuración didáctica en nexos de mayor fuerza y por tanto con menor nivel de distancia (material y simbólica) remiten a las más diversas articulaciones según los enfoques asumidos entre las tres dimensiones. (Edelstein, G., 2011:178)

De lo planteado por la autora reconocemos que en términos relacionales la construcción metodológica remite a una propuesta didáctica concreta, en vínculo con sujetos y ámbitos de desarrollo específicos, de allí su carácter situado y casuístico. La configuración didáctica refiere en tanto a una escala de intervención menor en relación con los procesos interactivos que se materializan en el aula

### **Una vuelta y otra vuelta...**

Llegados a este tramo de la indagación somos conscientes de la parcialidad de los avances. En efecto, a pesar del camino recorrido, hay mucho más para estudiar acerca de la cuestión del método en la enseñanza. A modo de anticipo, compartimos al cierre algunos de los interrogantes que nos invitan a seguir recorriéndolo.

Una cuestión que se desprende de la lectura de los textos especializados es el uso de diversos términos para aludir a lo metodológico: técnica, estrategia, forma, dispositivo, son algunos de ellos. Al respecto, nos preguntamos: ¿Es indistinto apelar a los términos método y forma? ¿Cómo se entiende el lugar de la técnica? ¿Tiene sentido recuperar la expresión “formas operativas” (técnicas, procedimientos y recursos/materiales) que Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein (1974) utilizaban al referir “al método” y vincularlas a las categorías construcción metodológica y configuración didáctica? ¿Qué adscripciones teóricas subyacen a la noción de estrategia? ¿Cómo se relacionaría con las categorías construcción metodológica y configuración didáctica?

### **Bibliografía**

- CAMILLONI, A. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.  
DÍAZ BARRIGA, A. (1986) *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar. México  
EDELSTEIN, G. “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” En: CAMILLONI, A. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.  
EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As.

- EDELSTEIN, G. y RODRÍGUEZ, A (1974) "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En: Revista de Ciencias de la Educación. Bs. As. Axis, IV (12). pp. 21-33.
- EDELSTEIN, G.; SALIT, C.; DOMJÁN, G., GABBARINI, P. (2013) Capítulo 6: Debates en la contemporaneidad; en: Salit; Donda; Ortuzar, Edelstein (comp.) *Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario*- UNC FFyH: Córdoba.
- LITWIN, E. (1996) "EL campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: CAMILLONI, A. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.
- LITWIN, E. (1997) *Configuraciones didácticas*, Paidós, Bs. As.
- FURLÁN, Alfredo (1993): "Metodología de la enseñanza" En: FURLÁN, Alfredo y otros *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Ed: UNAM. México.
- REMEDI, Eduardo (1980) "De continuidad y ruptura en el planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis". En: AAVV (1980) *Currículo, maestro y conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México.
- (1993) "Construcción de la estructura Metodológica", en FURLÁN, A. y otros. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Ed: UNAM. México.