

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Garrido Pimenta, Selma

Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y

Didáctica –.Una revisión conceptual y una síntesis provisional

Pedagogía y Saberes, núm. 39, julio-diciembre, 2013, pp. 117-139

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064830011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Traducción





Ilustrador: Charlie Christian

KrztixN-2013

Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión conceptual y una síntesis provisional*

Para uma resignificação da Didática. Ciências da Educação, Pedagogia e Didática. Uma revisão conceitual e uma síntese provisória

To a re-evaluation of Didactics. Educational Sciences, Pedagogy and Didactics. A conceptual review and a provisional synthesis

Selma Garrido Pimenta**

* Texto publicado inicialmente en: Pimenta, S. (org.). (2011). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6a ed. São Paulo: Cortez. Publicado con autorización del editor y del autor. Traducción de Carlos Ernesto Noguera Ramírez.

** Magíster y Doctora en Educación PUC-SP. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidade de Sao Paulo FE-USP. Coordinadora Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, GEPEFE.

Resumen

En las últimas dos décadas el estado de la discusión conceptual acerca de la Pedagogía, la Didáctica y las Ciencias de la Educación, en países como Francia e Italia, ha posibilitado incursionar en experiencias de resignificación y uso analítico cuyo balance encuentra en las investigaciones brasileiras diversas fuentes de tramitación. Entre el balance crítico y la revisión teórica el artículo muestra nuevos lugares para la enseñanza como ejercicio docente y como práctica social de valor superlativo para la investigación.

Palabras clave

Formación docente, didáctica, ciencias de la educación, resignificación, práctica social, enseñanza, pedagogía.

Resumo

Nas últimas duas décadas o estado da discussão conceitual sobre a Pedagogia, a Didática e as Ciências da Educação, em países como a França e a Itália, tem possibilitado incursionar em experiências de resignificação e uso analítico cujo balanço encontra nas pesquisas brasileiras diversas fontes de tramitação. Entre o balanço crítico e a revisão teórica, o artigo mostra novos lugares para o ensino como exercício docente e como prática social de grande valor para a pesquisa.

Palavras chave

Formação docente, didática, ciencias da educação, resignificação, prática social, ensino, pedagogia.

Abstract

Over the last two decades, the state of the conceptual discussion about Pedagogy, Didactics and Sciences of Education in countries like France and Italy has enabled the incursion on experiences of re-signification and the analytical use whose balance sheet finds various sources of processing in the Brazilian research studies. Between the critical balance and the theoretical review, the article shows new places for the teaching as a social practice of superlative value for research.

Key words

Teacher training, Didactics, Sciences of Education, Re-signification, Social practice, Education, Pedagogy.

Con la preocupación en construir teorías enriquecedoras de la actividad docente, orientadas a la transformación de las condiciones de enseñanza selectivas y excluyentes, en este texto se realiza un balance crítico de los debates sobre la epistemología de la didáctica, de la pedagogía y de las ciencias de la educación, discusión que se viene planteando en diversos países desde los años noventa, y en la cual se observa una fuerte tendencia a re-significar tales ciencias a partir del análisis de las nuevas necesidades impuestas por las innovaciones contemporáneas, innovaciones pedagógicas y de formación de profesores. Cabe señalar que una re-significación de la didáctica emerge de la investigación sobre la enseñanza en cuanto práctica social viva en los contextos sociales e institucionales en los que se produce. Aquí aparece la pregunta por la contribución de las investigaciones de las ciencias de la educación, de la pedagogía, de la didáctica y de las metodologías de enseñanza en favor de la actividad docente como práctica social. Los análisis señalan la necesidad de tomar esa práctica como el punto de partida para la construcción de nuevos saberes sobre el fenómeno de la enseñanza. En la búsqueda de identificar y reflexionar sobre la génesis de nuevas construcciones teóricas en países como Francia y Portugal, el texto presenta una síntesis histórica de la situación en Brasil con el propósito de establecer algunas condiciones para un diálogo enriquecedor.

En la primera parte se sitúa la problemática; en la segunda, se argumenta en favor de la discusión epistemológica haciendo una breve referencia a Francia, Portugal y Brasil; en la tercera, se discute la pedagogía como ciencia de la educación, diferenciada de las demás; en la cuarta y quinta se afirma que el objeto de la pedagogía es la práctica social de la educación; en la sexta, se discute el papel de la enseñanza como práctica social, indicando las posibilidades de resignificación de la didáctica para, en la última parte, presentar algunas perspectivas de investigación y conclusiones.

Algunos indicadores para re-significar la didáctica

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, en el cual nos propusimos re-significar la investigación en didáctica sobre la enseñanza, en un contexto contemporáneo, donde se indaga sobre el papel del conocimiento (cf. Morin, 1993), y por consiguiente, sobre el significado del trabajo del maestro y de los alumnos (en la escuela) con el conocimiento.

En las dos últimas décadas ha ocurrido, en diversos países, una “explosión didáctica” (Cornu y

Vergnioux, 1992, p. 69) como consecuencia de las inversiones masivas en capacitación docente, tanto para la formación inicial como para la formación en servicio, todo ello dentro del contexto de reformas de la enseñanza que han generalizado la escolaridad (Portugal, España, Italia), o han transformado el sistema de formación (Francia, por ejemplo, creó los institutos universitarios de formación de maestros –IUFM–; Portugal creó las escuelas superiores de educación –ESE–). A partir de entonces, las cuestiones de qué, cómo y –para qué enseñar, viejos temas, resurgen frente a los nuevos desafíos: enseñar en situaciones concretas y en contextos inter/multiculturales (Bernstein, 1990; Balibar y Wallerstein, 1991; Apple, 1993; Stoer, 1994; Petracchi, 1994).

Las nuevas concepciones de la didáctica están emergiendo de la investigación sobre la enseñanza como práctica social viva, en los contextos sociales e institucionales en donde ocurren, es decir, a partir de la sistematización y las explicaciones de la práctica pedagógica. Tal movimiento ha sido posible, además, por el desarrollo de investigaciones cualitativas en educación (Contreras, 1990; André, 1995; Freitas, 1995). El desafío para estos enfoques es construir categorías explicativas (teorizar) de las realidades de la enseñanza que permitan establecer nexos teóricos más amplios (Valente, 1991; Cornu y Vergnioux, 1992; Laneve, 1993; Pimenta, 1994a; Oliveira, 1995).

La re-significación de una teoría didáctica desde la práctica exige la consideración del triángulo didáctico *en situación*, es decir, en los contextos socio-teóricos/históricos en los que se lleva a cabo dicha práctica. Se trata, entonces, de tomar la práctica como praxis (Cornu y Vergnioux, 1992; Pimenta, 1994a; Charlot, 1995; Houssaye, 1995). En este sentido, el fenómeno *enseñanza* no se agota en la investigación didáctica, sino que necesita que las demás ciencias de la educación¹ (las denominadas como “*fundamentos*” y las metodologías de la enseñanza o didácticas específicas) lo tomen como objeto de investigación. La didáctica cumpliría la función de integrar, orgánicamente, los diversos aportes, constituyéndose en una teoría práctica de la enseñanza (Libâneo, 1990; Contreras, 1990; Laneve, 1993; Beillerot, 1995), y a su vez, en un área de estudio de la pedagogía (Houssaye, 1995).

1 Entre los distintos autores hay una utilización diferenciada de mayúsculas y minúsculas para nombrar las ciencias de la educación, pedagogía, didáctica, psicología, didácticas específicas, etc. En el presente texto utilizamos minúsculas y solo utilizaremos mayúsculas cuando así lo haga el autor referenciado.

Pero, ¿cómo construir la teoría dentro del movimiento práctica/teoría/práctica, sin caer en la tradicional escisión entre investigador y maestro? ¿Cómo superar el carácter prescriptivo en la producción y difusión de conocimiento? El avance significativo de las investigaciones cualitativas en educación han favorecido el papel de la investigación en la enseñanza (Demo, 1990; Cornu y Vergnion, 1992; Laneve, 1993; Lubke, 1994; Cunha, 1994; André, 1994). A partir de estos autores es posible considerar la investigación en la formación de maestros como *principio cognitivo*, es decir, que cuando el maestro investiga y reflexiona sobre su acción, construye el saber que le permite perfeccionar su actividad docente. Es posible también acudir a las investigaciones sobre la enseñanza para ampliar la conciencia del maestro sobre la realidad. En ambos casos, los autores consideran la investigación como instrumento de la *práctica profesional del maestro*, distinguiéndola de la *práctica profesional del investigador*.

La investigación sobre la propia práctica se ha desarrollado como parte del enfoque llamado “*maestro reflexivo*” (Schön, 1983 y Zeichner, 1988 –en EE.UU.–; Elliott, 1993 –en Inglaterra–). Tal enfoque entiende que las transformaciones en las prácticas docentes solo se llevan a cabo en la medida en que el maestro amplía su conciencia sobre la práctica misma. La ampliación de la conciencia, a su vez, se produce mediante la *reflexión que el maestro realiza en la acción*. En sus actividades cotidianas el maestro toma decisiones frente a las situaciones concretas con las que se encuentra y es a partir de ellas que construye saberes en la acción. Sin embargo, su reflexión en acción debe ir más allá de la situación inmediata para lo cual es necesario *reflexionar sobre la reflexión en acción*, es decir, hacer una reflexión que trascienda la situación inmediata, posibilitando una elaboración teórica de sus saberes. Ese movimiento *práctico/teórico/práctico* (Pimenta, 1985) configura la posibilidad de que el maestro cree nuevos *hábitos* (Perrenoud, 1992) o nueva *cultura profesional*, o aun, que pueda desarrollarse como *profesional (relativamente) autónomo* (Nóvoa, 1991). La importancia que ha adquirido la capacitación de los maestros en estos últimos años, en el sentido de mejorar la calidad de enseñanza, ha provocado la re-significación de la didáctica.

Esta, a su vez, indica la necesidad de que haya una re-significación epistemológica de la pedagogía y remite a la discusión de sus vínculos con las ciencias de la educación. Ese tema es de una intensidad bastante interesante, especialmente en Francia, país que introdujo varias innovaciones educacionales e institucionales en la formación de maestros, en la investigación y en los currículos universitarios. En

estos, por ejemplo, se introdujo el curso de ciencias de la educación en substitución del de pedagogía. Después de 25 años, varios autores se preguntan: ¿qué interés tienen las ciencias de la educación para el docente? La producción en esa área, ¿ha aportado a la construcción de nuevas prácticas? ¿Cuál es el estatuto epistemológico de la(s) ciencia(s) de la educación? En Brasil la cuestión también está al orden del día: ya sea en el movimiento de la Asociación Nacional para la Formación de los Profesionales de la Educación (Anfope), que en los últimos veinte años viene discutiendo los problemas y proponiendo alternativas a la formación del pedagogo y el maestro, ya sea en la Asociación Nacional de Posgrados y Pesquisa en Educación (Anped), donde se hace más presente el debate en torno de las ciencias de la educación. En estos ámbitos la investigación y producción de conocimiento en didáctica también ha sido objeto de discusión, en la cual se busca re-significar la didáctica frente a las nuevas demandas sociales.

Si entendemos que la didáctica tiene como objeto de estudio la enseñanza, tomada en su realidad práctica y social, nos parece útil, para la re-significación de la didáctica, realizar un balance de las investigaciones adelantadas en esta perspectiva, por la didáctica y otras ciencias de la educación. ¿Qué investigaciones sobre la enseñanza se han hecho desde la sociología, la psicología y la filosofía de la educación? ¿Y desde las metodologías de enseñanza/didácticas específicas? ¿Hasta qué punto tales investigaciones han contribuido en la construcción de teorizaciones sobre la enseñanza a partir de la práctica y cómo se vuelcan hacia ella para orientarla? ¿Hasta qué punto se restringen o no a interpretaciones/explicaciones sobre el fenómeno de la enseñanza desde un enfoque meramente disciplinario (para el caso de las ciencias de la educación), o se dedican a construir saberes sobre el *quehacer tecnológico* (Oliveira, 1994) del proceso de enseñanza (para el caso de las metodologías/didácticas específicas)?

Para nosotros, la cuestión fundamental es la necesidad de construir teorías fertilizadoras de la praxis de los maestros, en el sentido de transformar las persistentes condiciones de enseñanza y aprendizaje selectivas y excluyentes, de gestar prácticas pedagógicas capaces de crear, en las esferas escolares, las condiciones de emancipación y desarrollo social, cultural y humano de los alumnos pertenecientes a los sectores desfavorecidos de la sociedad, y que por ello, sufren un proceso de marginación en nuestras escuelas.

A partir de las consideraciones anteriores, podemos indicar una trama de tres frentes que se abren a la investigación con miras a una re-significación de la

didáctica y con el objetivo de *hacer que la enseñanza sea un proceso de incorporación y de emancipación social*:

- Balance de las discusiones sobre epistemología de la didáctica, de la psicología y ciencias de la educación, que se están realizando en diversos países en la década del noventa, momento en el cual se observa una fuerte tendencia hacia su re-significación a partir de las nuevas necesidades planteadas por las innovaciones contemporáneas, pedagógicas y de formación de maestros.
- Balance que articule los resultados de las investigaciones realizadas por distintas ciencias de la educación y metodologías de enseñanza/didácticas específicas, en un contexto internacional sobre la enseñanza como práctica social. Tal necesidad ha sido identificada en diferentes países (Oliveira, 1994; Charlot, 1995).
- Balance que articule los resultados de las investigaciones sobre la práctica docente reflexiva en la formación inicial y en la formación continuada, identificando los vínculos que han posibilitado "articular las prácticas cotidianas y los contextos más amplios" (Oliveira, 1995) y que, por tanto, están configurando nuevas teorías.

Se entiende que hace falta un balance conceptual para situar estas problemáticas dentro del contexto internacional con el propósito de fortalecerlas. Un camino posible es identificar y reflexionar sobre la génesis de estas nuevas construcciones teóricas, sin olvidar que tal construcción se basa en las necesidades prácticas y sociales de los distintos países.

El texto que sigue se refiere al primer frente arriba mencionado. Presenta un balance preliminar de las discusiones en curso sobre el estatuto epistemológico de la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación en Portugal y Francia. Trae también algunos aportes de autores españoles e italianos. Tal recorte es debido a dos factores: 1) el acceso directo que pude tener, a través de pasantías, a las investigaciones y experiencias recientes en esos países; 2) la fertilidad de las discusiones, que, a juicio de este análisis, se acercan a lo que hemos realizado y a lo que está en marcha en nuestro país. (Candau, 1984; Anfope, 1992 y 1993; Brezinski, 1994; Oliveira, 1994).

Se trata de una síntesis provisional, tanto desde el punto de vista cuantitativo, en la medida en que hay otros aportes que merecen analizarse, como desde el punto de vista conceptual, debido a que no realiza una confrontación con la producción/problemática brasileña. Ciertamente, esto posibilitará la producción de nuevos saberes sobre la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación en nuestro medio.

De la importancia de la discusión epistemológica

La discusión sobre la importancia de la cuestión epistemológica de las ciencias de la educación y de la pedagogía nos parece un punto de vista fecundo para la re-significación de tales ciencias y de la didáctica, ante las nuevas demandas sociales que se le plantean a la educación en el contexto contemporáneo.

La preocupación con el tema, como se sabe, no es reciente. Hace mucho que se debate sobre la naturaleza y la especificidad de la pedagogía frente a las ciencias de la educación, así como su contribución al fenómeno educativo, en particular a la enseñanza, área de estudio de la didáctica. Y en este caso, ¿sería la didáctica un conjunto más o menos articulado de los saberes producidos en las ciencias de la educación y aplicados a la enseñanza?

Frente a las dificultades que la cuestión epistemológica presenta –principalmente en el campo de la educación, cuya naturaleza, objeto y método no siempre resultan lo suficientemente claros para quienes se dedican a este campo de la actividad humana– a menudo se la considera una discusión diletante; pérdida de tiempo, dirán algunos. A partir de tal postura están los argumentos que aducen la anterioridad de los hechos con respecto a la ciencia, la urgencia de soluciones ante los problemas que la realidad plantea y la creencia de que la especificidad de un área emerge de los conocimientos que se consiga acumular sobre ella. Que los hechos preceden los conocimientos que el hombre elabora sobre ellos, es cosa sabida, como también, que a medida que el hombre construye tales conocimientos, crea las posibilidades (instrumentos, técnicas) de intervenir sobre ellos, transformando sus principios, sus regularidades y creando nuevas formas de relacionarse y de existir. Ante la urgencia de los problemas, se responderá mejor en la medida en que se conozcan mejor sus raíces, para construir saberes basados en ellas, los cuales, a su vez, podrán responder a nuevas necesidades. Esto quiere decir que la práctica está en la raíz de la re-significación epistemológica. Por último, es diferente articular, de modo orgánico, conocimientos de varias áreas a los problemas educacionales, que indican la necesidad de nuevas investigaciones, y apropiarse de modo inconexo y sumativo de los resultados de otras áreas, sin tener claridad del problema educacional que se tiene.

Soslayar la cuestión epistemológica en educación dificulta a los educadores la articulación de las investigaciones eventualmente realizadas en el área, así como la formulación de investigaciones requeridas por las urgencias de la práctica social de

la educación, hecho que en consecuencia, dificulta la superación de los problemas contemporáneos. Por esto, a nuestro juicio, la cuestión epistemológica es importante desde el punto de vista de su *necesidad histórica*, y no por razones de carácter disciplinario o lógico. Los adelantos en investigación educativa pasan, necesariamente, por la cuestión epistemológica de la educación, pues como señala Vieira Pinto (1963):

[...] cualquiera que sea el campo de actividad a que el trabajador científico se aplique, la reflexión sobre el trabajo que ejecuta, los fundamentos existenciales, soportes sociales y las finalidades culturales que lo explican, *el examen de los problemas epistemológicos que la penetración en lo desconocido del mundo suscita*, la determinación del origen, poder y límites de la capacidad escrutadora de la consciencia [...] no pueden quedar a parte del campo de interés intelectual del investigador, que necesita conocer la *naturaleza de su trabajo*, porque este es constitutivo de su propia realidad individual (p. 3).

La educación no ha sido tratada lo suficiente como área de investigación por las ciencias de la educación. Por lo general estas investigan *sobre*, y *a partir* de la educación. Es decir, no ponen los problemas de la práctica educativa como una de sus primeras preocupaciones; toman la educación como *campo de aplicación* de otras ciencias. No se pueden

negar las contribuciones teóricas decisivas que especialistas de diversas áreas han traído a las Ciencias de la Educación. Los ejemplos del psicólogo Jean Piaget, del sociólogo Pierre Bourdieu o del historiador Philippe Ariès, entre tantos otros, lo confirman de manera inequívoca. Pero el pensamiento de estos hombres se produjo dentro de sus campos disciplinarios de origen: no buscaban una nueva referencia de identidad para las Ciencias de la Educación (Nóvoa, 1991, p. 31).

De esta manera, se restringen a elaborar un discurso para ser aplicado *sobre* la educación como práctica social.

Una dificultad se presenta en la construcción de la ciencia de la educación, como también, en las ciencias humanas en general: en ellas, sujeto y objeto se sobreponen y se constituyen mutuamente. La educación (objeto de conocimiento) constituye y es constituida por el hombre (sujeto del conocimiento). Es un objeto que se modifica parcialmente cuando se intenta conocer, así como, en la medida en que es conocido, produce alteraciones en aquel que lo conoce. Al investigar, el hombre transforma la educación y es transformado por ella. La educación es dinámica, es

una práctica social histórica que se transforma por la acción de los hombres en relación.

En Francia y en Portugal el tema marca la pauta. ¿Por qué? ¿Qué factores le dieron actualidad? A partir de los años sesenta, Francia emprendió una serie de modificaciones en su sistema educativo (Mialaret, 1992; Lelièvre, 1992). En 1967, las universidades de Bordeaux, París y Caen crearon un ciclo de estudios en ciencias de la educación, en substitución de la pedagogía. Esta daba señales de agotamiento, después de los grandes sistemas pedagógicos de los siglos anteriores, de la pedagogía científica de principios del siglo XX, y más recientemente, de la subsunción de las cuestiones pedagógicas a la psicopedagogía, además de la tradicional y no resuelta indefinición profesional del pedagogo (egresado de la universidad) y del maestro (egresado de la escuela normal). Por otra parte, hubo contribuciones importantes de diversas áreas del saber "*aplicadas*" a la educación, especialmente de sociología, historia, economía, lingüística y antropología.

El área de formación de maestros, y por tanto, las metodologías de enseñanza y la didáctica, tuvieron nuevos requerimientos a partir de la creación, a principios de los años setenta, de los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM) los cuales propusieron un conjunto de innovaciones institucionales y pedagógicas, con miras a superar el esquema tradicional de las escuelas normales y de las universidades (licenciaturas). Tales iniciativas estaban dirigidas a la capacitación, en términos de formación inicial y continuada de los maestros, ante las nuevas demandas de la escolaridad.

Ese conjunto de factores, además de la creación de varios institutos de investigación, impulsó la realización de un número significativo de investigaciones en el área educativa, especialmente en las áreas de la enseñanza de contenidos específicos y de política, administración y gestión de los sistemas de enseñanza. Por ejemplo, Lelièvre (1992) cita cinco grupos temáticos de investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación Nacional, con el objetivo de comprender la eficacia (los efectos individuales, sociales, empresariales, culturales) de las inversiones efectuadas. Son ellos: territorialización de las políticas de educación y de formación; investigación y profesionalización en educación superior; aprendizajes y didácticas; las didácticas de disciplinas tecnológicas; y las investigaciones sobre los IUFM. El primero de ellos, al que pertenece Bernard Charlot, enfoca temas nuevos y candentes como la calidad por oposición a la cantidad; la democratización por gestión heterogénea en oposición a la democratización por unificación de estructuras y prácticas educativas; proyectos de

escuela, alianzas, necesidad de evaluación nacional y local; necesidad de racionalizar los medios en tiempos de austeridad. Según Leliève (1992) “esos temas permiten que se experimenten nuevas formas de articulación entre las escalas nacionales y locales y la redefinición de los fundamentos políticos e ideológicos de la escuela en Francia” (p. 35). Señala, para finalizar, la importancia de un trabajo articulado entre estos grupos, indicando las nuevas demandas planteadas al sistema de enseñanza: el crecimiento de la población escolar y su carácter multicultural; el desarrollo de la formación continua en varias modalidades y la importancia de la educación no escolarizada.

Estos avances y las nuevas demandas justifican el interés de los franceses en debatir las cuestiones epistemológicas de las ciencias de la educación y la realización de un balance de la experiencia iniciada hace 25 años, con la introducción del curso de ciencias de la educación. En este balance, varios autores plantean la interrogación: “Les Sciences de l'éducation: quel intérêt pour le praticien?”².

También en Portugal, las ciencias de la educación tuvieron una expansión significativa en las dos últimas décadas, debido a un conjunto de innovaciones en los aspectos institucionales. Son ellas: la creación de los departamentos de educación y facultades de psicología y ciencias de la educación, y la creación de centros integrados de formación de maestros y escuelas superiores de educación. A eso hay que añadir las grandes inversiones y empeño en aspectos de formación (inicial y continuada) y profesionalización docente, la apertura de maestrías y licenciaturas en ciencias de la educación, y la supervisión de los cambios estructurales del sistema educativo portugués.

Según Nóvoa (1991), esa “consolidación institucional de las Ciencias de la Educación precedió su afirmación científica, con lo cual obtuvieron gran influencia social y política, pero en contrapartida se debilitó la producción científica” (p. 32). El autor sacó esa conclusión y la presentó en su conferencia ante la apertura de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación, en 1991. La creación de esa sociedad revela la posibilidad de que las ciencias de la educación tomen impulso en la medida en que fortalezcan su rigor científico y cualifiquen sus intervenciones para el cambio educacional. Para ello, Nóvoa (1991) considera oportuno discutir el carácter científico de la ciencia de la educación (pedagogía) y de las ciencias

de la educación, con el propósito de encauzarlas hacia la pluralidad y la identidad, al mismo tiempo.

Nóvoa señala las siguientes demandas puestas por las reformas, no solo en Portugal (refiriéndose a Cibulka, 1990 y Guthrie, 1990): búsqueda de mayor calidad de la educación, especialmente a través de una mayor profesionalización de los maestros; mantenimiento de una tendencia curricular privilegiando las dimensiones científicas y tecnológicas; desarrollo de capacidades y actitudes reflexivas con la introducción de nuevas estrategias pedagógicas y nuevas metodologías de evaluación; descentralización de la enseñanza, con la consecuente autonomía de las escuelas; preocupación con la evaluación institucional, pautada en indicadores que permitan una regulación más eficaz de los sistemas de enseñanza.

¿Y en Brasil? Algo de historia

Instituido en Brasil en 1939, el curso de pedagogía formaba bachilleres llamados “técnicos en educación”. Por la misma época, la antigua Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidade de São Paulo implantó, entre otros, los cursos de sociología y psicología, que más tarde empezaron a realizar estudios e investigaciones volcados a la educación, más específicamente, al aprendizaje, en el caso de la psicología, y a la escuela como institución social, en el caso de la sociología. Tales estudios darían origen a los ramos de esas áreas aplicados a la educación, que en otros países ya recibían el nombre de “ciencias de la educación”.

El curso de pedagogía, a su vez, por los años sesenta, empezó a formar bachilleres y licenciados (1962). El *pedagogo* se transformó en *profesor* de diferentes asignaturas que había en los cursos de enseñanza media técnica y normales en ese entonces. El currículo de pedagogía incluía materias de ciencias de la educación, didácticas y administración escolar. En 1969 quedó abolida la distinción entre bachillerato y licenciatura en pedagogía, y se adoptó la idea de formar especialistas en administración escolar, inspección escolar, supervisión pedagógica y orientación educativa. Este último tuvo el mérito de acentuar la dimensión pedagógica y escolar, porque el curso de orientación educativa ofrecido en ese entonces, después del pregrado, tenía fuerte tendencia psicológica confundiendo con la psicopedagogía (Pimenta, 1988).

No disponemos de estudios que aclaren a qué necesidades sociales respondió la institucionalización de los cursos de pedagogía y la profesionalización del pedagogo. Sin embargo, no parece desproporcionado afirmar que la ampliación lenta y progresiva del

2 Título del número temático de la revista *Cahiers Pédagogiques*, 334, París, INRP, 1995. N.T. Las Ciencias de la Educación: ¿cuál es su importancia para el practicante?

sistema público de escolaridad básica constituyó una de tales necesidades. Ese factor provocó la expansión paulatina de los cursos de pedagogía y de las licenciaturas, como respuesta a las cuestiones derivadas de la ampliación de la escolaridad básica y media. A partir de los años sesenta el país empezó a contar con una significativa red de enseñanza pública, propiciando el desarrollo de la ciencia pedagógica y la psicología educativa, además de investigaciones en sociología escolar.

¿Estaría allí el embrión de la “ciencia pedagógica” o incluso de las “ciencias de la educación” en nuestro país? La institución de cursos de posgrado (maestría y doctorado) en los años setenta impulsa la realización de investigaciones en educación. Al mismo tiempo, la constitución de la Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que promueve las Conferências Brasileiras de Educação (CBE) en alianza con la Associação Nacional de Educação (ANDE) y el Centro de Estudos Educação Sociedade (Cedes), resulta decisiva para la producción y la difusión de investigaciones en el área educativa, también a través de sus revistas. A eso hay que añadir el importante papel que han desempeñado las editoriales, entre las cuales sobresalen Cortez & Autores Associados, Loyola y Vozes, en cuanto a la publicación de investigaciones, y la Fundação Carlos Chagas, a través de la revista *Cadernos de Pesquisa*. Hay que agregar también la importancia de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que ya se publicaba desde los años cuarenta y la producción de nuevas revistas en varias universidades.

Esa rica y relativamente vasta producción configura la consolidación de la actividad científica en el área educacional en Brasil. Tomada como fenómeno social dentro del desarrollo del capitalismo brasileño, la escuela y los sistemas de enseñanza empiezan a ser objeto de investigación. Ya sea desde el prisma metodológico teórico interpretativo, ya sea desde una visión práctica interpretativa, ambos utilizando metodologías cualitativas, coherentes con la asimilación de los fenómenos educativos, desde una perspectiva crítica, por oposición a los enfoques positivista y funcionalista. Todavía quedaba pendiente por configurarse el movimiento de educadores y científicos de la educación por la (re)construcción de la democracia política y social brasileña, entonces oculta durante veinte largos años.

Hacia finales de los años setenta, emerge el movimiento que pretendía redefinir los cursos de pedagogía. Se cuestionaba entonces la identidad del curso y del profesional pedagogo. Entre otros trabajos, tres tesis sobre los especialistas en educación, elaboradas en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo

expresan bien la cuestión: *O pedagogo na Escola Pública*, (Pimenta, 1988); Silva (1985), *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*; y Paro (1988), *Administração escolar*. Ese movimiento se contrapuso a la visión tecno-burocrática oficial, que no incluía la participación de los educadores en la definición de la política educativa (Gadotti, 1984).

En el transcurso de los años ochenta, el movimiento recibió denominaciones diversas, hasta firmarse como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Realizó innumerables encuentros nacionales y aportó una reflexión amplia y diversas propuestas con la participación de educadores de varios estados (provincias) y universidades. En ese entonces ya se había extendido de la pedagogía a las demás licenciaturas (Brzezinski, 1994).

El movimiento empezó a poner en pauta la especificidad de la educación³ y, por ende, el carácter científico de esta y de la pedagogía, y sus vínculos con las ciencias de la educación⁴. La tendencia predominante del movimiento fue valorar la formación del *maestro* en el curso de pedagogía y dejar la especialización para *después* del pregrado. En términos curriculares apuntó a la creación de una “base nacional común” que articularía las materias de fundamentos de la educación orientadas a las cuestiones planteadas por la práctica escolar-social. En ese sentido, valorizaba la investigación como *principio cognitivo*, articulador de la teoría/práctica. Aunque el movimiento de reformulación de la pedagogía no llevó a la creación de reformas legales para todo el país, ya fuese por rechazo de los mismos educadores, cansados de ver sus proyectos transformados en burocracia, ya fuese por falta de interés por parte de las políticas educacionales en relación con la capacitación/profesionalización de los maestros, sin embargo, ensayó varias experiencias de reformulación de currículo que ya empiezan a evaluarse.

¿Hacia dónde va la pedagogía? ¿Qué importancia tiene para la formación y la práctica de los maestros? ¿Cómo se ha entendido la práctica en las investigaciones de ciencias de la educación? ¿Se investiga sobre la *educación* o la *educación como práctica*? ¿Qué especificidad tiene la pedagogía? ¿En qué difiere de las demás ciencias de la educación? ¿Estará la pedagogía entre nosotros, subsumida a ellas o reducida a la formación de maestros? El cuadro delineado

3 Véase, a propósito, *Em Aberto*, Brasília, MEC/INEP, 1984, año III, 22, número temático sobre “La naturaleza y la especificidad de la educación”, con artículos de Saviani, Silva, Haidar, Gadotti.

4 Orlandi (1969) ya había señalado las dificultades que tienen las ciencias de la educación para tratar los fenómenos educacionales desde un enfoque educacional.

indica la importancia de la cuestión epistemológica. Las posibles respuestas, seguramente, tendrán que someterse a un balance de la producción de experiencias en esa área, y sobre todo, a un debate sobre las necesidades prácticas, institucionales y sociales que tienen los científicos de la educación, entre los cuales está el pedagogo.

El debate está reabierto⁵.

Ciencia de la educación (pedagogía) y ciencias de la educación: de la preocupación disciplinaria al diálogo transdisciplinario.

Algunos autores plantean la inquietud epistemológica en el marco de una perspectiva disciplinaria. Considerando la falta de claridad sobre el campo de conocimientos que caracterizan la pedagogía como ciencia de la educación, señalan su pérdida de significado a medida que se resigna en seguir siendo campo de aplicación de otras ciencias que también estudian la educación. Así, la especificidad de la ciencia pedagógica se ha de constituir al definir su objeto propio a partir de la práctica educacional, buscando identificar en ella un *‘irreductible pedagógico’*, analizando los fenómenos educativos en situación, a partir de lo cual se establece el diálogo con las demás ciencias de la educación (Estrela y Falcao, 1990). Para otros autores, admitiendo la complejidad del fenómeno educativo, la especificidad se construirá a priori, confrontando los variados discursos sobre el fenómeno y analizando sus coherencias internas (Coelho y Silva, 1991). Desde una perspectiva más rica, Dias de Carvalho (1988), admitiendo también la complejidad, propone un enfoque inter, multi y transdisciplinario del fenómeno educativo, resguardando la especificidad de la ciencia de la educación como ciencia de la práctica educativa. Y, considerando la pluralidad de los fenómenos educativos, el método tendrá que ser necesariamente plural e integrador (o multireferencial). (Ardoíno, 1992).

Estrela (1980) y Estrela y Falcão (1990), al discutir la especificidad de la pedagogía y de las ciencias de la educación, consideran a las últimas como otras “ciencias que también estudian la educación”. Estrela (1980) propone que se denomine *pedagogía* a la ciencia de la educación y sugiere la necesidad de cuestionar dos aspectos fundamentales de las

ciencias de la educación: cuál es su cuerpo teórico y cuál es su poder operativo en estudios científicos cuyo campo sea la educación.

Admitiendo que ninguna ciencia se constituye sin que se sepa cuál es su campo, se indaga cuál es el campo de la pedagogía, el *real* pedagógico. Afirma que el conocimiento de lo real constituye la primera etapa del método científico y que el modo de conocerlo es observarlo para luego describirlo. Por eso plantea la necesidad de describir los fenómenos pedagógicos con instrumentos y métodos propios, y no como ha ocurrido:

[...] La principal dificultad reside precisamente en la caracterización de las situaciones en que tenemos que ejercer nuestra acción, es decir, a partir de las cuales habrá que construir el proyecto de intervención. El maestro “mira” la clase pero no la “ve”. No dispone de instrumentos ni de metodologías de observación que le permitan detectar fenómenos de orden pedagógico (Estrela, 1980, p. 126).

Entonces, el maestro queda en nivel de las opiniones que no difieren del sentido común, contaminado de subjetividad o, cuando pretende superarlas, echa mano de conceptos y métodos de ciencias ya constituidas que podrán tener aplicación en su campo específico (la educación), como por ejemplo, de la psicología, de la sociología, del psicoanálisis y de la economía. La fecundidad de estas ciencias, sin embargo, es de poco valor para la investigación pedagógica, pues el psicólogo, cuando trabaja en el campo educacional, no hace pedagogía, solamente aplica conceptos y métodos de su ciencia a uno de los campos de la actividad humana, en este caso, la educación, como podría aplicarlos también a otros campos, como la clínica, o el trabajo.

A pesar de que los resultados de las ciencias que se dedican al estudio de los fenómenos de la educación (impropiamente llamadas ciencias de la educación), válidos por sí mismos, presentan, según Estrela (1980), limitado interés para la pedagogía, una vez que esta, al no tener claridad sobre su campo específico, apenas podrá integrar parcialmente los conocimientos de otras áreas del saber. Cuando se analiza el fenómeno educativo bajo el ángulo de esas ciencias ya constituidas, son sus propios objetos teóricos y prácticos los que se detectan y no los de la educación. Por ese motivo, queda diluida totalmente la especificidad del fenómeno educativo, sea al nivel de la práctica, sea al nivel de la teoría, una vez que el *corpus* formado por esas ciencias no constituye respuesta válida para que la pedagogía adquiera el estatuto de ciencia: “para constituirse como tal, necesita encontrar su objeto, el suyo concreto, susceptible de una determinada

5 Además de los textos citados, ver también: Freitas (1992), Warde (1992), Pimenta (1994b, 1996), Mazzotti (1993, 1994), Libâneo (1994).

inteligibilidad a través de un conjunto coherente de teorías explicativas, construidas a partir de una práctica metodológica específica” (Estrela, 1980, p. 128). Como camino, propone definir el *irreductible pedagógico*; por ejemplo, en la situación escolar, el *irreductible pedagógico* es el *alumno*, es decir, el individuo en la misma situación específica de enseñanza y aprendizaje. Diferente, por tanto, de las *ciencias de la educación* que estudian el niño, el joven, el adulto, etc., en sí. Por consiguiente, el campo de la pedagogía (ciencia de la educación), en el caso de la educación escolar, es el acto pedagógico que abarca el alumno, el saber, el maestro, la situación institucional, etc., donde el *análisis del comportamiento en situación* se sobrepone al *análisis del comportamiento en sí*, lo cual significa un cambio radical en los fundamentos epistemológicos y en la práctica de investigación en la pedagogía. Aunque no profundice la discusión metodológica, la propuesta de Estrela (1980) sobre el *irreductible pedagógico*, a través del *análisis del comportamiento en situación*, abre posibilidades para desarrollar métodos cualitativos y etnográficos en la investigación educativa.

Coelho y Silva (1991) denominan a la biología, la psicología, la antropología, la etnografía, la sociología, la economía, la ecología y otras, como *ciencias con implicaciones en la educación* y defienden la necesidad de construir el estatuto epistemológico de una *ciencia específica de la educación* para lo cual propone una doble condición: 1) el análisis de la validez científica de las diversas teorías estructuradas en el interior de esas disciplinas, es decir, su validación epistemológica como ciencias de la educación; 2) el análisis de la unidad y de la coherencia epistemológica de un eventual cuerpo disciplinar que reúna no solo las diversas contribuciones educacionales de esas ciencias, sino sobre todo, que “se revele capaz de producir un discurso inédito sobre la educación” (Coelho, Silva, 1991, p. 29). Para la construcción epistemológica de una ciencia específica de la educación, proponen, además, que se tome como presupuesto que la educación es, de todas las manifestaciones humanas, no solo una de las más importantes, sino además, una de las más complejas. Importante, porque

es a través de la educación que le hombre se realiza como hombre. Compleja, porque comporta una multiplicidad de variables, organizadas en una intrínseca red de relaciones [...] No es, pues, de extrañar que la casi totalidad de las disciplinas científicas se haya interesado por el estudio de algunas de sus dimensiones (p. 36).

Desde otro punto de vista, Dias de Carvalho (1988), admitiendo que la historia de las ciencias de la educación remite a la de las ciencias humanas,

busca establecer en qué medida y con cuál estatuto las ciencias de la educación permanecen en las ciencias humanas. Para eso despliega una importante reflexión que puede ayudar a la construcción del estatuto propio de la pedagogía.

Para empezar, denomina las ciencias de la educación como *prolongaciones* o *aplicaciones* de las diversas ciencias sociales y humanas a la educación, y las considera insuficientes porque no parten del fenómeno educativo como problema de investigación, sino que le prestan interpretaciones elaboradas desde sus problemáticas específicas. Así, por ejemplo, el historiador (de la educación), primero es historiador, después de la educación. Eso lo lleva a plantear el hecho educativo como *subordinado* a la ciencia histórica. De ese modo opera una inversión epistemológica, porque la ciencia (historia) se pone antes del hecho (la educación). Sin embargo, el hecho (lo real, el mundo, el problema) es anterior al conocimiento, a la interpretación (ciencia) sobre él.

Sobre la insuficiencia de las ciencias sociales y humanas para los problemas educativos, resalta el carácter *descriptivo/explicativo* que las caracteriza. Lo real educativo no es suficientemente aprehendido mediante la descripción/explicación, por más que se le añada el carácter *interpretativo* (posibilitado por la filosofía, la ideología y la política), el cual plantea la cuestión de los fines de la educación, más allá del restringido marco escolar. Aún así, tampoco contempla un campo/método específico que capte la dimensión *práctica* de la educación.

Sin duda, se reconoce que la discusión sobre los fines e ideales involucrados en los proyectos pedagógicos hace posible situarlos históricamente identificando a servicio de qué y de quiénes se colocan, el enfrentamiento entre la formación del ciudadano *versus* la libertad del hombre, temas que llevaron a la destecnización tradicional de la pedagogía. La descripción, explicación e interpretación que las ciencias con prolongaciones hacia la educación ofrecen de los problemas/fenómenos educativos no son suficientes para captar lo real educativo, un real cuya especificidad es el *movimiento*, la *acción reflexiva*, la *práctica* de educar (praxis), en el cual el carácter utópico es esencial. Sin embargo, la utopía debe entenderse, no como un sueño desconectado de lo real, sino, por el contrario, como algo enraizado en lo real, es decir, que emerge de lo real y vuelve a él iluminándolo en la dirección de nuevas posibilidades. La utopía es necesaria en la investigación, “pues solo así ella puede actuar en profundidad sobre el tejido socio-humano” (Charadeau, 1978, citado por Dias de Carvalho, 1998, p. 81).

La naturaleza del objeto de la pedagogía (ciencia de la educación), la educación como práctica social, determina el carácter de la utopía, entendida como intención en la investigación, configurando la ciencia de la educación como una *ciencia de la práctica*, diferente, por tanto, de las demás ciencias humanas que no ponen a priori la aplicación inmediata del conocimiento en la investigación.

Quintana Cabanas (1983), al enfocar la importante cuestión del lugar y del estatuto de la pedagogía en el seno de las ciencias de la educación, estima que la pedagogía *no se diluye* en las ciencias de la educación, y la plantea como una ciencia práctica y normativa de la educación, es decir, ocupada con la *acción* de educar, con el *acto educativo* y con la *intervención* en ese acto, hacia el cual se vuelca con la intención de conocerlo y transformarlo a la vez. Lo que significa que está provista de una intencionalidad, de un proyecto. Esto no acontece con las demás ciencias de la educación que afrontan dificultades concretas en cuanto a la problemática de su competencia y eficacia, para dar solución a las cuestiones propias de situaciones, hechos y problemas educativos en el marco de la articulación necesaria entre *investigación y práctica*.

Esas dificultades se pueden resumir así:

Algunas ciencias no apuntan, inicialmente, hacia una aplicación inmediata (por ejemplo, la filosofía de la educación, la historia de la educación, la sociología de la educación).

Otras encuentran grandes dificultades y hasta bloqueos para traducir sus conceptualizaciones, formuladas en sus ámbitos respectivos, a las situaciones educacionales. Tales dificultades se derivan de limitaciones propias como de limitaciones por parte de los educadores para traducir sus prácticas a la riqueza de formulaciones de otras ciencias (lo que ocurre, por ejemplo, con las teorías del aprendizaje formuladas por la psicología, de las cuales el constructivismo ilustra bien el problema, en el caso brasileño).

La tendencia experimentalista y/o clínica de otras ciencias las lleva a la reducción del objeto, debido a la necesidad de control de variables.

Otra dificultad se sitúa en el ámbito de los objetivos de la práctica investigativa y de los objetivos de la práctica educativa. Mientras la primera tiene por prioridad la *producción de saberes*, la segunda prioriza la *producción de directrices pragmáticas y eficaces* para los impases colocados por la realidad escolar.

Considérese, aún, el tradicional distanciamiento entre formación y práctica de los agentes educativos y entre investigación y ejercicios profesional. No se tienen mediciones adecuadas entre los diferentes lenguajes producidos en esos distintos ámbitos de la práctica educativa (lo que va a poner importantes problemas a la formación de maestros e investigadores). (Dias de Carvalho, 1980, p. 90).

Para Dias de Carvalho (1988), la ciencia de la educación, que tiene por objeto la educación como práctica, considera la educación en sus distintos ámbitos: el nivel institucional, el nivel de los movimientos pedagógicos y el nivel de los programas de investigación científica. Y tendrá como método lo que denomina el *método integrador* (p. 92), que permitirá el tratamiento autónomo (relativamente autónomo) de la problemática educativa. Método integrador que supera los enfoques multi, trans e interdisciplinarios.

Para Avanzini (1992), la originalidad de epistemológica de las ciencias de la educación se define por trazos como los siguientes: el primero hace referencia a la *especificidad de las problemáticas*. A pesar de dirigirse hacia el mismo objeto, la investigación en ciencias de la educación y la investigación en las *ciencias madre* presentan cuestionamientos diversos:

lo que distingue una tesis de historia sobre la educación de una de Ciencias de la Educación sobre la historia [...] es que la primera busca comprender un periodo a través del estudio de prácticas educativas. En cambio, las Ciencias de la Educación investigan un problema de educación con ayuda de la historia. (Avanzini, 1992, p. 73).

Así, por ejemplo, el estudio de las condiciones de fundación de un colegio puede ser útil tanto para comprender el periodo (historia) como para comprender las causas de su fracaso o éxito en cuanto institución de enseñanza (ciencias de la educación).

El segundo hace referencia a la *aceptación de su pluralidad*. La complejidad del objeto de la educación excluye la posibilidad de que su análisis sea realizado solo por una disciplina. A las ciencias de la educación les compete reconocer la diversidad de enfoques dentro de una misma perspectiva interactiva y no como lugar de conflictos con pretensiones hegemónicas de delimitación de fronteras. Esto no significa una pasividad receptiva por parte de las ciencias de la educación sino un desafío para realizar la confrontación necesaria entre las teorías y metodologías de las demás ciencias en lo concerniente a su objeto y problemas investigativos. Aceptar la pluralidad es concordar con la noción de multi-referencialidad, del modo como la desarrolla Ardoíno (1992).

Admitiendo la importancia de esa perspectiva multi-rreferencial y de los enfoques plurales sobre el fenómeno educación, Nóvoa (1991) entiende que “defender la pluralidad no significa renunciar a la identidad, y no puede, de manera alguna, justificar la dispersión, la falta de rigor o la superficialidad científica” (p. 30). En este sentido, indagar la especificidad de la pedagogía significa aclarar su compromiso en la elaboración de soporte teórico científico con miras a transformar la práctica social de la educación. La cuestión epistemológica, es, pues, más que una cuestión disciplinaria formal. Dada la complejidad del fenómeno, se justifica la multi-rreferencialidad.

Ardoíno (1992), afirmando la originalidad de las ciencias de la educación, reconoce que los saberes así adquiridos, sin reducir-se a una utilización pragmática desprovista de científicidad, poder ser eficaces cuando se vuelcan hacia una acción actual o proyectada, es decir, las ciencias de la educación pueden contribuir a la orientación y a la gestión de las prácticas educativas de hoy, no para determinarlas apriorísticamente, sino para nutrir la creación de nuevas prácticas.

Este parece ser el sentido de la afirmación de Suchodolski (1979), cuando dice que

el conocimiento de la ciencia pedagógica es imprescindible, no porque contenga directrices concretas válidas para hoy y “mañana”, sino porque permite realizar un auténtico análisis crítico de la cultura pedagógica, lo que facilita al maestro volcarse sobre las dificultades concretas de su trabajo y superarlas de manera creadora (p. 477).

De la práctica social de la educación como objeto de la pedagogía

Coincidiendo con que el estudio de la educación como fenómeno social no se puede agotar con una ciencia y que, por tanto, la pedagogía no es la única ciencia que puede estudiar la educación, igualmente, aceptando pues, la multiplicidad del fenómeno y la pluralidad de enfoques sobre el mismo, otros autores están preocupados por re-significar la pedagogía y las ciencias de la educación entendiendo que estas tienen como campo la *práctica social*, con todas sus contradicciones, entre las que es pertinente mencionar, al mismo tiempo, la contribución para su análisis y transformación. En ese sentido, el punto de partida epistemológico es la práctica social de la educación. Los desafíos y problemas planteados por las transformaciones del mundo contemporáneo –mercados mundiales, reorganización del trabajo, desempleo,

pluriethnicidad, incremento de la miseria y la desigualdad social- están demandando la producción de conocimientos en educación en relación con las políticas educacionales, financiamiento, gestión, y organización escolar, prácticas pedagógicas, formación y desarrollo de maestros, producción capaz de generar nuevas prácticas educacionales que superen las desigualdades sociales: ¿cuál es la contribución de la pedagogía y de las demás ciencias de la educación?

En un estudio realizado por Beillerot (1995, citado por Charlot, 1995) sobre las tesis producidas en ciencias de la educación en Francia entre 1969 y 1989, se pone en evidencia su especificidad en los siguientes términos: produjeron trabajos centrados en las situaciones de aprendizaje tomadas *in natura* (y no en laboratorio), privilegiando pluridisciplinariamente ciertos temas –formación de maestros, relación educativa, innovaciones institucionales y curriculares y evaluación. Además de esto, atribuyeron particular importancia a la cuestión de la singularidad, abordada por métodos clínicos, como también desarrollaron nuevos campos (educación familiar) y tramas conceptuales (por ejemplo, producción de saberes). Sin embargo, si el inventario de las investigaciones realizadas constituye referencia importante para la identidad de las ciencias de la educación, se hace necesario analizar las demandas educacionales y sociales que no han sido objeto de investigación. En el caso de Francia, ampliar las investigaciones sobre las situaciones y las prácticas educacionales, desarrollar la formación profesional, analizar mejor las demandas sociales e integrarse en la investigación internacional.

Beillerot (1995, citado por Charlot, 1995) plantea la pregunta: “pero ¿para qué sirven las ciencias de la educación?” (p. 16). Para debatir, apunta, inicialmente, las transformaciones sociales contemporáneas (mercados mundiales, reorganización del trabajo, las desigualdades norte-sur, las migraciones y la pluriethnicidad, las transformaciones de la realidad familiar). Esa realidad demandó importantes transformaciones en la educación en lo que se refiere a políticas educacionales y de formación, a la ampliación de financiamientos, las nuevas y diversas prácticas. La contribución de las ciencias de la educación ha sido insuficiente incluso en los debates e interrogantes que están siendo planteados, evidenciando la urgencia de producir conocimientos en educación y sobre formación. Por otro lado, reconoce que en tanto disciplina cuyo campo es la práctica social, carga consigo todas las contradicciones de esa práctica, al tiempo que contribuye a analizar y transformar esa práctica.

Las contribuciones de los autores examinados señalan claramente hacia la diferenciación entre

ciencias de la educación y pedagogía (ciencia de la educación), así como hacia la importancia de tomarse la práctica social de la educación como referente epistemológico para la pedagogía, cuestión que se tratará en seguida.

Pedagogía: ciencia de la práctica y para la práctica de la educación

A diferencia de las demás ciencias de la educación, la pedagogía es la ciencia *de la práctica*. Ahí está su especificidad. Ella no se construye como *discurso sobre la educación*, sino desde la práctica de los educadores, tomada como referencia para la construcción de saberes, en confrontación con los saberes teóricos, mediante el proceso de reflexión sobre esa práctica como práctica social histórica tomada como totalidad. Y se vuelca a la práctica desde la cual y hacia la cual establece proposiciones. Se entiende que en esa comprensión de la pedagogía estriba la raíz fértil para la resignificación epistemológica de la didáctica, la cual, como área de la pedagogía, hoy plantea el desafío de constituirse, a partir de la enseñanza, su objeto, tomada como práctica social, tema que se abordará en el apartado siguiente. Antes, se analizará el aporte de algunos autores para ese entendimiento de la pedagogía.

Schmied-Kowarzik (1983) define la pedagogía como una ciencia práctica *de la y para la praxis* educativa. Sus planteamientos se basan y admiten la dialéctica de la realidad educativa. La educación, como práctica social humana, es un fenómeno móvil, histórico, inconcluso, que no se puede captar en su totalidad, sino en su dialecticidad. La transforman los sujetos de la investigación, quienes a su vez se transforman con ella, en su práctica social. Ahí, en la praxis del educador, hay que realizar el estudio sistemático, específico, riguroso, de la práctica social de la educación, para interferir en ella de modo consistente. A ese estudio sistemático le llama pedagogía, ciencia que tiene su razón de ser en la práctica de la educación, cuya finalidad es humanizar a los hombres. Ella parte de los fenómenos educativos para luego volver a ellos.

Valorando el carácter práctico de la pedagogía, el autor recuerda que en el ámbito de la ciencia de la educación, se volvió común asumir cuestiones y posicionamientos teóricos y científicos propios de las discusiones de ciencias próximas, aplicándolos, de manera más o menos modificada, a los problemas pedagógicos. De ese modo la pedagogía estaría renunciando a su especificidad de confrontar su tradición teórica y científica con nuevas preguntas y exigencias.

Hoy se constata una situación paradójica: las ciencias sociales están preocupadas, en sus asuntos teóricos, con métodos para una investigación de la acción y del comportamiento, en una perspectiva de *práctica crítica*,

mientras que la pedagogía, justamente una de las ciencias prácticas más ricas en tradición, se limita a la discusión de las ciencias sociales de ayer, no teniendo por tal motivo, cómo contribuir con la orientación y el análisis teórico de una práctica en transformación. (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 7).

De ahí que el autor afirme que la pedagogía es una ciencia práctica *de la y para la praxis* educativa. Pedagogía (ciencia) y educación (práctica) mantienen una relación de interdependencia mutua, puesto que la educación depende de una directriz pedagógica previa (lo que debe ser) y la pedagogía depende de una praxis educativa anterior (lo que es):

Así, queda claro que la pedagogía solo puede ser ciencia práctica de la y para la educación, cuando se la comprende como aclaración racional de la acción educativa volcada a la humanización de la generación en desarrollo, consciente del hecho de que su saber de la y para la educación es mediatizado por el educador. *Ella no es teoría de la educación por voluntad propia, sino que está al servicio de los educadores. Ella no tiene capacidad de interferir en la praxis por sí misma, sino solo mediante el educador que se pone bajo el primado práctico de sus tareas educativas. Por eso ella es ciencia práctica de la y para la educación únicamente cuando se somete al primado de la práctica en que el educador ejerce su praxis.* (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 29).

Mazzotti (1993 y 1994), cuyos estudios recientes tratan de la epistemología de las ciencias de la educación y la especificidad de la pedagogía, denomina la ciencia de la educación como pedagogía y justifica el uso de la expresión “para distinguirla del conjunto de estudios sobre la/de la educación, y mantener la distinción entre la reflexión sistemática y la actividad que abarca el término educación” (1993, p. 5). Y sostiene la pedagogía

como una ciencia de la práctica, porque así, el proceso de desarrollo de las ciencias se podrá evaluar como una descentración permanente del sujeto ante el objeto. O sea, como un recorrido por el cual el sujeto deja su centralidad para reconocer que sus explicaciones son combinaciones de las relaciones que mantiene con el objeto. De ese modo *el objeto* se comprende como un “constructo” un “prototipo”, un “modelo”, un “simulacro” de lo “real”, que jamás se alcanzará por entero. [...] La teoría sería, así, la exposición del objeto y de las relaciones que el

sujeto del conocimiento establece con el objeto. [...] En este sentido sería posible comprender la Pedagogía como una ciencia del quehacer educativo, pero como tal, no se confundiría con el propio hacer, que siguen siendo la actividad del educador. (Mazzotti, 1994, p. 6).

Así, el autor admite la pedagogía como una ciencia de un objeto inconcluso, histórico, que se modifica con la acción (relación) que el sujeto establece con él, y que, a su vez, lo modifica, sin que se pueda absorber por entero. Y eso exige el aporte de un método de investigación que no sea el de la lógica deductiva clásica. Como la razón no es autosuficiente, sino dependiente de la experiencia, las lógicas utilizadas serán las que garanticen las interconexiones entre la razón y la experiencia. La pedagogía es, entonces, una ciencia de la práctica, que no se efectúa como una tecnología, sino como una reflexión sistemática sobre la educación.

Houssaye (1995), igual que Schmied-Kowarzik y Mazzotti, hace una distinción entre pedagogía y ciencias de la educación. Define la pedagogía como “teoría práctica de la acción educativa” (p. 28). El saber pedagógico se elabora en la práctica de cada maestro, en la *química* que hace entre teoría y práctica. Y esa práctica (praxis) le confiere autoridad, generaliza y nutre la pedagogía en su especificidad. Es en ese hacer práctico/teórico que se *fabrica* la pedagogía.

Toda pedagogía se presenta como una configuración limitada y estructurada del saber-hacer reflexionado, a partir de la acción educativa. En este sentido se puede decir que hay formación pedagógica cuando el formado, en su acción, confronta, junta y desglosa los resultados de la acción-reflexión, de la teoría y de la práctica (p. 28).

Houssaye niega que la pedagogía tenga su origen en las ciencias de la educación, porque estas no pueden ofrecer la práctica, indispensable a la elaboración pedagógica. Las consecuencias para la formación de pedagogos son que la formación inicial solo puede darse a partir de la adquisición de *experiencia* por parte de los formados (o sea, tomar la práctica existente como referencia para la formación) y reflexionar sobre ella. El futuro profesional no puede constituir su saber-hacer sino a partir de su propio hacer. Es la única base sobre la cual se constituye el saber, como elaboración teórica. En el curso de ciencias de la educación, los futuros prácticos podrán adquirir saberes sobre educación y sobre pedagogía, pero no estarán capacitados para hablar de *saberes pedagógicos*. “La especificidad de la formación pedagógica, tanto la inicial como la continua, no es la reflexión sobre lo que se *ha de hacer*, tampoco sobre lo que *hay que*

hacer, sino sobre *lo que se hace*” (Houssaye, 1995, p. 28). Los profesionales de la educación, en contacto con los saberes sobre educación y sobre pedagogía, pueden encontrar instrumentos para interrogarse y alimentar sus prácticas, confrontándolos. Así es como se producen los saberes pedagógicos, en la acción.

En los cursos de formación se ha practicado lo que el autor llama “ilusiones”:

Ilusión del fundamento del saber pedagógico en el *saber disciplinar*: yo sé un asunto, por lo tanto puedo deducir el saber-hacer del saber;

Ilusión del *saber didáctico*: yo soy especialista en la comprensión de cómo hacer saber tal o cual saber disciplinar, por tanto, puedo deducir el saber-hacer y sus causas;

Ilusión del *saber de las ciencias del hombre*: yo soy capaz de comprender cómo funciona la situación educativa, puedo, entonces, aclarar el saber-hacer y sus causas;

Ilusión del *saber investigar*: yo sé cómo comprender, a través de tal o cual instrumento cualitativo o cuantitativo, por eso considero que el hacer-saber es un buen medio de descubrir el saber-hacer, más o menos como si la experiencia se redujera a la experimentación;

Ilusión del *saber-hacer*: en mi clase, yo sé cómo se hace, por eso estoy calificado para hacer-saber (Huassaye, 1995, p. 29).

Reconociendo que la última ilusión, (la de los prácticos) no es la dominante dentro de los científicos de la educación, la pregunta para ellos es sobre la utilidad de su saber si no dota de instrumentos a la práctica: ¿cuál es el interés de las ciencias de la educación por las prácticas? Los saberes *sobre la educación y sobre la pedagogía* no producen los saberes pedagógicos; estos solo se constituyen a través de la práctica que los confronta y los reelabora. Pero los prácticos no generan saberes pedagógicos únicamente con el saber de la práctica. Entonces, parece que hay un problema de diálogo cuya raíz es epistemológica. Las prácticas pedagógicas se presentan a las ciencias de la educación con un estatuto frágil: se reducen a objetos de análisis de diversas perspectivas (historia, psicología, etc.). La dimensión de la acción no ha sido determinante en los cursos de ciencias de la educación, al contrario, allí se exige comprensión y distancia. Las prácticas, a su vez, cuando se llevan a cabo, lo hacen en su inmediatez, especialmente en las didácticas y en la formación continuada. Y más aún, la práctica de los formados no es determinante

en su proceso de construcción del saber, permaneciendo apenas, como horizonte a ser modificado por la adquisición del saber-hacer que le ha transmitido y que es inmanente de las disciplinas teóricas sobre la educación.

Frente a lo expuesto, Houssaye (1995) considera que la pedagogía se re-significará en la medida en que tome la acción como la referencia de la cual parte y hacia la cual vuelve, y señala algunas tentativas ya existentes en esa dirección: los enfoques clínicos⁶ que permiten operar la conjunción/disyunción entre teoría y práctica, permitiendo el análisis en situación; y ciertos enfoques reflexivos⁷ de las prácticas de los formados, que favorecen una aproximación propiamente pedagógica. No obstante, los lugares de la teoría y de la práctica permanecen disociados en esos enfoques: la teoría en los formadores y la práctica en los formados. Y así será mientras formadores y formados se contenten con saberes sobre la educación y sobre la pedagogía y no se empeñen en la construcción de saberes pedagógicos a partir de las necesidades pedagógicas puestas por la realidad, más allá de los esquemas a priori de las ciencias de la educación.

Elliot (1993) propone un nuevo paradigma para la formación del maestro valorizando la práctica. Partiendo de una perspectiva hermenéutica cuyo principio básico es la comprensión situacional, entiende que la práctica se fundamenta y se perfecciona mediante la interpretación de situaciones particulares, tomadas en su totalidad. La teoría tiene un papel importante en el perfeccionamiento de la comprensión situacional. La relevancia y el uso de las ideas son, bajo la perspectiva hermenéutica, condicionados por la experiencia de un problema, en la acomodación de ciertos aspectos de la situación. La

6 Expresión utilizada por Perrenoud (1992) para significar, no la dimensión de diagnóstico que el término evoca, sino "un modelo de desarrollo intelectual en el cual *el clínico* es aquel que frente a una situación problemática y compleja, hace uso de reglas que posee y dispone de los medios teóricos y prácticos para evaluar la situación, pensar en una intervención eficaz, ponerla en práctica, evaluar su eficacia aparente y corregir el enfoque" (pp. 105-106). Trasladada al quehacer del maestro, enseñar, en la estrategia clínica, significa, "no la aplicación ciega de una teoría, ni conformarse con un modelo (...) sino resolver problemas, tomar decisiones, actuar en situación de incertidumbre y, muchas veces de emergencia (...) sin caer en el pragmatismo" (p. 130).

7 Expresión utilizada por Schön (1983) para desarrollar el modelo de formación del maestro *reflexivo* como un proceso de *reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción*. Proceso mediante el cual el maestro aprende (construye su saber-hacer docente), a partir del análisis e interpretación de la propia actividad. Se trata, por tanto, de una estrategia de formación que es individual y colectiva, valorizando al maestro como sujeto y no como simple aplicador de saberes.

práctica es, de esa manera, entendida como relación entre comprensión y acción.

La enseñanza como práctica social. Posibilidades de la didáctica

Como área de la pedagogía, el objeto de investigación de la didáctica es la enseñanza. Considerarla como práctica educacional en situaciones históricamente ubicadas significa examinarla en los contextos sociales donde se realiza –las clases y demás situaciones de enseñanza de las diversas áreas del conocimiento, las escuelas, los sistemas de enseñanza, las culturas, las sociedades– y establecer el vínculo entre ellos. Las nuevas posibilidades de la didáctica emergen de las investigaciones sobre la enseñanza como práctica social viva.

Develay (1993) profundiza la cuestión a partir de la práctica y examina las relaciones entre la pedagogía, la didáctica y las didácticas específicas (de las disciplinas). Analiza las posibilidades de la didáctica en sus aspectos especulativos e institucionales. En cuanto al primero, busca aclarar las distinciones entre pedagogía y didáctica, y entre esta y las didácticas específicas. En cuanto al aspecto institucional, señala las innumerables posibilidades que se abren a la didáctica a partir del momento en que en Francia se redefinieron los lugares y la calidad de la formación de maestros, tanto en las universidades como en los centros de formación. Tal suceso puso en el centro tanto los problemas de la enseñanza de disciplinas específicas, como las cuestiones relativas a la secuencia de disciplinas (currículo), además de suscitar cuestionamientos y nuevos enfoques para las relaciones entre las didácticas específicas y la utilización de la didáctica (general) ante los nuevos problemas de la enseñanza en sus formas institucionales.

A partir de las nuevas problemáticas planteadas por ese nuevo cuadro de la realidad, el autor estima importante retomar y profundizar las posibilidades especulativas (epistemológicas). Reformulando la concepción de Durkheim como una *teoría/práctica*, o sea, un sistema apriorístico que permite reflexionar sobre los sistemas y procesos de la educación valorándolos (carácter normativo), Develay conceptúa la pedagogía como praxeología, es decir, el estudio de las condiciones de ejecución de una acción eficaz. Tal definición de pedagogía permite comprenderla como una reflexión sobre los sistemas y los procesos de la educación, para construir, a partir de ellos, los valores presentes y los que se espera, no para aclarar y dirigir a los educadores (como en la pedagogía definida

por Durkheim) sino para hacerlos capaces de *crear normas para las prácticas* (Develay, 1993).

Citando a Vergnaud, Develay define la didáctica como el estudio de los procesos de aprender y enseñar relativos a un contenido específico. En este sentido, la didáctica considera la naturaleza del saber que se ha de enseñar como determinante del aprendizaje, y por ende, de la enseñanza. (La naturaleza de un área del saber en particular, a su vez, determina el método de enseñanza). La pedagogía, sin embargo, no pretende estudiar las situaciones de enseñanza desde el solo ángulo de la especificidad del contenido (como las didácticas específicas), –ella se ocupa de la dimensión cognitiva del aprendizaje y, además, de todas las dimensiones involucradas en las situaciones de enseñanza (personales, institucionales, estructurales). Vale decir, las condiciones pedagógicas de las situaciones de enseñanza, las acciones como prácticas educativas y sus vínculos con sus finalidades.

La didáctica (general), a su vez, se atiene a las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Como ciencia, estudia la acción, pero pretende conocer más que esta. Similar a la medicina, la didáctica crea los elementos de diagnóstico, pero a diferencia de la primera, esta última no propone terapias. Al entablar una articulación entre las situaciones de enseñanza (la acción de enseñar y de aprender las distintas áreas del saber, objetos de las didácticas específicas), y la pedagogía (las situaciones pedagógicas que determinan las acciones de enseñar), “la didáctica se constituye como una ciencia del conocer, una teoría” (Develay, 1993, p. 174). Su limitación es clara: ella no ofrece terapias porque no es su especialidad estudiar la relación entre los contenidos del saber y la enseñanza. En este sentido el autor no le atribuye a la didáctica ninguna dimensión de prescripción normativa.

A las didácticas de las disciplinas les corresponde estudiar los orígenes de los contenidos que se han de enseñar, su historia y su epistemología. A la didáctica le corresponde una aproximación articulativa/comparativa de las didácticas de las disciplinas. A través de los nuevos conceptos didácticos (tramas conceptuales, contrato didáctico, transposición didáctica, situaciones didácticas) es posible el intercambio entre los didácticos de distintas disciplinas, acción que conduce, en el campo escolar, a la noción de interdisciplinariedad, o, mejor dicho, de transdisciplinariedad (Develay, 1993).

La didáctica así comprendida, plantea hoy dos cuestiones esenciales: 1) la necesaria transformación de sus finalidades, con el propósito de que no se situé únicamente como una teoría, sino que acepte proponer prácticas educativas a partir de la teoría.

En ese sentido, el didacta debe mostrarse sensible a la epistemología de las disciplinas, a los aspectos psicológicos (cognitivos, sociales y relacionales), y a los conocimientos de las ciencias y tecnologías de la comunicación; 2) integrar la reflexión axiológica en la reflexión de los didactas. Es decir, al contrario del positivismo científico, considerar una práctica educativa como eficaz, no porque permite aprender, sino porque permite aprender bajo la mirada de una axiología de referencia.

Las respuestas a esa doble cuestión permitirán a los didactas fundar una nueva didáctica. De cualquier manera, esta correspondería a una ética de la comunicación (Develay, 1993). Cornu y Vergnoux (1992) consideran que desde el momento en que la formación de maestros adquirió importancia (en el sistema educativo francés), se impuso también a la didáctica en un lugar significativo. Un conjunto de conceptos didácticos nuevos emergieron de las prácticas: contrato didáctico, objetivo/obstáculo, situación problema, trama conceptual, conflicto socio-cognitivo, transposición didáctica, y otros. ¿Hasta qué punto estos conceptos clarifican la tarea de enseñar? ¿Hasta qué punto emergieron de una investigación científica? ¿O solo pretenden racionalizar las prácticas para que sean más eficaces? Situando la didáctica en el marco de la historia de los saberes y en la historia de la enseñanza, los autores realizan una reflexión crítica y fecunda en el sentido de re-significarla, señalando sus posibilidades y sus límites en la actualidad.

Sin hacer mayores consideraciones sobre el desarrollo de la pedagogía en la didáctica moderna, agrupan tres circunstancias que hicieron emerger la didáctica contemporánea: la evolución de los saberes; el desarrollo de las psicologías del niño, estudiando el desarrollo de conceptos en la enseñanza escolar y las renovaciones pedagógicas; y las iniciativas institucionales (Cornu y Vergnoux, 1992).

En la primera, a la que denominan *foco epistemológico*, incluyen la renovación de saberes, las nuevas especialidades, las nuevas teorías (en matemática y física), los nuevos campos de investigación (la lingüística). En consecuencia, ese foco epistemológico cuestiona las disciplinas, la reactualización de los programas, y la relación entre saberes enseñados e investigados. Con eso aproximan investigación y enseñanza, investigación y aprendizaje, y de ahí surgen expresiones como *maestro investigador* y *alumno investigador*. Con lo cual se confunden, se mezclan y se entretajan esas actividades (enseñar, investigar, aprender) que son muy diferentes. De todos modos, esto obliga a hacer una revisión periódica de los programas de enseñanza y sus resultados. El

foco epistemológico le abre nuevas posibilidades de vuelo a la didáctica, al interrogar sobre el orden y los modos de enseñar.

En la segunda circunstancia, a la que llaman *foco pedagógico*, incluyen todas las iniciativas de hacer frente al fracaso escolar, respaldadas en la renovación de los métodos pedagógicos y en las psicologías del niño y otras ciencias de la educación.

Sobre la base de estos dos focos, los autores sitúan el nacimiento de la didáctica contemporánea (Cornu y Vergnoux, 1993). A sus elaboraciones podemos añadir las discusiones sobre el papel del conocimiento y de la información en la sociedad contemporánea (Morin, 1993) y sus consecuencias para el trabajo en la escuela (del maestro y del alumno) a raíz del conocimiento; las innovaciones en el currículo (ciclos de aprendizaje, trabajo interdisciplinario, currículo y programas articulados a las escuelas, pasantía, cf. Pimenta, 1994a); el lugar institucional de la formación del maestro (universidad, centros, institutos); la formación inicial articulada a la realidad escolar y la formación continuada (redes de formación en servicio); la investigación-acción e intervención; la multiculturalidad. Tales circunstancias han provocado una “explosión didáctica que puede vivificar los ejes reflexivos” (Cornu y Vergnoux, 1993, p. 69).

¿Cuáles son estos ejes o posibilidades de la didáctica? El término *didáctica* puede expresar la idea de una didáctica general (tomada como disciplina), pero puede ser utilizada de modo más flexible cuando se trata de las didácticas específicas, significando una actitud teórica y práctica de abordaje de las cuestiones de enseñar o aprender. En ese sentido, la referencia a la didáctica remite a un programa que busca la eficacia práctica y la legitimación teórica. Así, en la medida en que un programa didáctico penetra los hechos transformando las prácticas y sus representaciones, comienza a dibujar, en el mundo de los maestros, nuevos contornos y nueva cultura profesional. En ese contexto la didáctica revela numerosas posibilidades (Cornu, Vergnoux, 1993). ¿Cuáles son esas posibilidades?:

1. *La racionalización y la eficiencia.* Los autores, recuerdan que esta posibilidad no es nueva, llaman la atención sobre la importancia de realizar un balance crítico de las circunstancias recientes que se reflexionan en la enseñanza, en el aprendizaje, en el trabajo de los maestros y los alumnos con el conocimiento. ¿Qué resultados se han conseguido? ¿Cuál es la eficiencia de la enseñanza? La reflexión didáctica en tanto posibilidad de mejorar el hacer (la práctica) de los maestros, se ve en la encrucijada de presentar indicaciones, referencias teóricas,

instrumentos metodológicos que les permitan trabajar mejor para incidir en la formación de los escolares.

2. *El sentido.* ¿Qué nuevos sentidos (valores) puede la didáctica proponer al trabajo de los maestros que no sea el control tecnocrático de programas y objetivos? ¿Cómo re-significar la didáctica en el trabajo escolar? Dicen Cornu y Vergnoux (1993):

en la medida en que la didáctica penetra, progresivamente, en las prácticas de enseñanza, puede constituir un fondo común de teorización y de racionalización que reúne a los actores, unifica las prácticas, en un proyecto de profesionalización y formación continuos, contribuyendo al desarrollo de la identidad profesional de los maestros sobre la base de una identidad reconocida socialmente y en términos de cualificación y de competencia (pp. 133-134).

3. *La apertura.* Recordando que la autonomía y la responsabilidad no son simplemente *objetivos* sino *condiciones* para el trabajo de los maestros y los alumnos, el programa didáctico es una condición de posibilidad para la constitución de los sujetos en su trabajo con los saberes, siempre y cuando permanezca abierto.

He ahí el límite del pensamiento didáctico: no es la acción educativa; esta implica conocimiento, reflexión y compromiso (praxis), es decir, la pedagogía.

Para el profesor italiano Cosimo Laneve (1993), la construcción del saber didáctico emerge no solo de la investigación sino también de la experiencia de los maestros. De lo que hacen y de lo podrían hacer en la escuela. La práctica de los maestros tiene riqueza de posibilidades para aportar a la constitución de la teoría. Contiene saberes que provienen de la acción directa, de la intuición, del buen sentido, de la capacidad personal de valoración, del poder de decisión. Muchos hechos e investigaciones convalidan la didáctica, cuyo aporte teórico, más allá de la práctica, a menudo no se reconoce. Pero tal práctica no es menos esencial y significativa para que se constituya el saber didáctico y para la competencia profesional del docente. Pero, ¿cómo construir la teoría a partir de la práctica? Entre otros factores, Laneve (1993) señala que es esencial el registro sistemático de las experiencias, para que se constituya *la memoria de la escuela*. El análisis y la reflexión sobre esa memoria contribuirán tanto a la elaboración teórica como a revigorar y a engendrar nuevas prácticas. Como ya lo observaba Bertin (1951), el estudio de la tradición, el desarrollo de la experiencia y la discusión didáctica permitieron que los maestros se respaldaran en ellos para crear nuevos saberes didácticos. Tomar la memoria como fundamento de nuevas experiencias

significa percibir las como no generalizables ya que son totalmente distintas. Por eso, resulta muy positivo retomarlas, porque evidencian sus vínculos con los sujetos y sus épocas; muestran que se han construido para responder a determinadas necesidades históricas. En consecuencia, no reemplazan la enseñanza y la investigación, todo lo contrario, ejercitan al docente a reflexionar sobre la situación didáctica en que está sumergido.

Las prácticas docentes abarcan elementos sumamente importantes tales como la problematización, la intención en encontrar soluciones, la experimentación metodológica, el desafío de situaciones de enseñanza complejas, los intentos más radicales, más profusos y más sugestivos de una didáctica innovadora, que todavía no está configurada teóricamente. Esa vasta y compleja producción tiende a perderse, a diluirse, quedando al terreno del sentido común. Las instituciones han mostrado más competencia en reproducir su historia negativamente, a través de procedimientos burocráticos, y han quedado a merced de los cambios externos, provenientes de los organismos centrales. Esto revela el miedo de reconstruir en forma sistemática su pasado de escuela militante, sometiéndose a la burocracia, a las leyes, a la administración (Laneve, 1993).

La práctica de la documentación, sin embargo, requiere que se establezcan criterios. ¿Documentar qué cosa? No todo. Documentar las alternativas adoptadas por los docentes (el saber que los maestros producen en sus prácticas), el proceso y los resultados. No se trata de hacer un registro de la escuela sola, tomada aisladamente, sino de establecer los vínculos más amplios con el sistema. Documentar no solo las prácticas concretas e inmediatas, sino buscar aclarar las teorías que se practican, la reflexión sobre caminos recorridos en términos de resultados obtenidos. O sea, evaluar las prácticas que se practican. Los materiales básicos para estos procesos son la memoria de las reuniones docentes, la descripción de los libros y metodologías adoptados, los cuadernos de clase de los maestros, sus registros mensuales, y otros.

La importancia de la memoria/estudio de la experiencia, según Laneve (1993) constituye un potencial para elevar la calidad de la práctica escolar, y de la teoría. Ese entendimiento implica reorientar la investigación en didáctica: tomar la enseñanza escolar –objeto de estudio de la didáctica como práctica social. A partir de esa consideración, se establecen los vínculos entre didáctica, pedagogía y ciencias de la educación (Laneve, 1993). Laneve entiende que la creación de dominios autónomos y especializados del saber educativo (la enseñanza, en el caso de la

didáctica), no significa excluir una reflexión más general sobre la educación, reflexión que tradicionalmente hacía la pedagogía. Es legítimo hablar de pedagogía y sobre todo porque ella es la que confiere los significados, valora y delimita el sentido educativo de lo que aportan las demás ciencias.

Para él, la pedagogía es una ciencia articuladora: en su discurso fluye una cantidad de datos que le aportan las demás ciencias; ella los coteja con las realidades de la educación, por lo que respecta al alcance y al sentido. Así, se puede decir que la pedagogía tiene una dimensión estructurante sobre la educación.

Ante la didáctica, la pedagogía, sin pretender agotar los saberes de que trata, identifica y recoge de cada ciencia indicaciones, problemáticas y contribuciones sobre el saber didáctico.

A partir del análisis de investigaciones realizadas en didáctica, en Italia, durante los años noventa, referenciando las investigaciones internacionales, Laneve (1993) elabora el paradigma que denomina la “descolonización epistemológica de la didáctica” (p. 125). El autor niega la didáctica como puro campo aplicado y técnico de una ciencia del conocimiento, que la restringe al cómo se aprende (dimensión técnica), y como transposición de indicaciones teóricas externas a la comprensión de las situaciones concretas del aprendizaje, configurándose como consumo de conocimiento, y propone la didáctica como adquisición original de conocimientos sobre la enseñanza.

Valorando las nuevas tendencias de la investigación en didáctica que enfocan la enseñanza en situación, y la importancia del método de memoria de las prácticas, el autor expone su entendimiento de la enseñanza como objeto de la didáctica.

[...] Es la enseñanza, no el aprendizaje, el concepto fuerte, el foco teórico de la didáctica, sobre el cual hay que poner la atención del investigador. El aprendizaje es objeto de estudio de otros sectores científicos, abierto a otras perspectivas; la enseñanza, al contrario, sólo se encuadra con la situación de la didáctica [Lo cual no significa que solo la didáctica lo estudie. O sea], hoy día la hipótesis (teórica) sobre el aprendizaje como función de la enseñanza, parece prevalecer sobre la hipótesis (teórica) de la enseñanza en función del aprendizaje (Laneve, 1993, p. 128).

Esto es contrario a las perspectivas tradicionales de incluir la enseñanza en el aprendizaje, como un apéndice suyo. La perspectiva que el autor defiende, plantea el carácter de compromiso –ético– de la enseñanza, de la actividad de enseñar, con la finalidad intencional de impulsar el aprendizaje.

La acción de enseñar comprendida en su totalidad, dentro y fuera de la escuela, o sea, en sus diversas y mutuas determinaciones, empieza a ser objeto de estudio de la didáctica, con lo cual se abren interesantes posibilidades de indagaciones puestas a la investigación, en el sentido de leer, comprender e interpretar la enseñanza (Maragliano et al, 1986; Damiano, 1990), superando las tendencias explicativas y prescriptivas, formuladas en elaboraciones teóricas externas, aplicadas por una didáctica colonizada.

Una preocupación fundamental que Laneve (1993) revela es la de que la enseñanza como práctica sea valorizada en la teoría, es decir, que se vaya más allá de las formulaciones localizadas. Los maestros, actuando racionalmente y resolviendo los múltiples problemas en sus contextos, no tienen, automáticamente, conciencia de la forma como enfrentan y resuelven esos problemas. Esa conciencia la adquieren en la medida en que reflexionan sobre y a partir de su práctica, condición para construir nuevos saberes y para modificar sus prácticas, es decir para teorizar. Ese proceso no es individual; se tiene que elevar de ese nivel mediante el intercambio de saberes. Esto implica la modificación de la cultura de las instituciones formadoras (y de las escuelas, locales de trabajo), para posibilitar el desarrollo de las habilidades de pensar, formar hábitos de investigación, de experimentación, de verificación, análisis y problematización de la propia práctica. Las nuevas investigaciones en didáctica tienen que recoger, articular e interpretar el conocimiento práctico de los profesores, no para crear una literatura de ejemplo, sino para establecer principios, presupuestos, reglas en campos de actuación. ¿Es posible teorizar esas experiencias y explicarlas en otros contextos concretos? No. ¿No se estaría así reproduciendo la incomunicabilidad entre el investigador y el maestro? Sin profundizar este problema, Laneve reconoce que a pesar de esa dificultad, la tendencia de la investigación de la didáctica nueva puede ser resumida así: “promover el paso de la mera idealización del discurso pedagógico hacia el análisis profundo de las experiencias de enseñanza, en la perspectiva de descubrir la inteligencia difusa, aquella sabiduría didáctica que los docentes expresan” (1993, p. 132).

Contreras (1990), enfatizando en la enseñanza como objeto (no exclusivo de la didáctica) la define como una práctica humana y una práctica social, es decir, que compromete a los involucrados que influyen mutuamente. Y responde a necesidades, funciones y determinaciones que van más allá de las intenciones y las previsiones de quienes la realizan. En este sentido, para estudiarla hace falta comprender las estructuras sociales y su funcionamiento, y

los vínculos que la práctica de enseñar establece con ellos. Así, el acto de enseñar escapa a las prescripciones de los especialistas. En la medida en que no se desarrolla como práctica social autónoma, sino como parte integrante de dinámicas que lo trascienden, escapa a las decisiones de los especialistas, exclusivamente. A diferencia de la práctica médica tradicional, que en gran parte ejecuta las prescripciones científicas de la medicina, la enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica. Participa de la trama de las acciones políticas, administrativas, económicas y culturales contextualizadas (Contreras, 1990, p. 17).

Por consiguiente, la tarea de la didáctica es, en primer lugar, tomar la enseñanza como práctica social y comprender su funcionamiento como tal, su función social, sus implicaciones estructurales. En segundo lugar, realizar una acción de autorreflexión, de mirarse y verse como parte del fenómeno que estudia, porque “la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas de enseñar” (Contreras, 1990, p. 18). O bien, como dice Popkewitz (1986, p. 215; Contreras, p. 18), “el discurso de la ciencia no es simplemente un instrumento para describir eventos, sino que es en sí mismo una parte del evento, ayudando a crear creencias sobre la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de las políticas educativas”. En este sentido evidencia la dimensión ética de la didáctica, como ciencia humana que tiene un carácter explicativo y proyectivo al mismo tiempo. Por eso, impulsa la producción de nuevas respuestas. No produce respuestas por sí sola. Es por la acción intencional, reflexionada, indagada, problematizada, o sea, en la praxis, en la relación entre sujetos, que se generan/transforman las prácticas y sus resultados.

Al afirmar que la enseñanza y el aprendizaje, tomados en la práctica social, constituyen el objeto de la didáctica, Contreras (1990) establece una relación de dependencia ontológica entre ambos. La didáctica debe *desnaturalizar* la enseñanza. Eso significa, en primer lugar, considerar la enseñanza y el aprendizaje que ocurren no solo en el aula, sino en contextos sociales más amplios. La comprensión del fenómeno enseñanza-aprendizaje no se agota ahí, en ese acontecimiento que es la clase. En segundo lugar, hay que establecer sus vínculos con las decisiones curriculares, con los modos en que la escuela se organiza, su estructura administrativa, la legislación, la organización espacio-temporal, las condiciones físicas y materiales que limitan las prácticas escolares. Analizar qué procesos intervienen en la formación del conocimiento de los alumnos en clase, y sus relaciones con el currículo explícito y/o oculto, de dónde viene el conocimiento que se enseña en la escuela, etc.

Con esa forma de entender la didáctica, el maestro se convierte en figura fundamental. Él tiene que comprender el funcionamiento de la realidad y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, las cuales define y reelabora en función de contextos específicos. Esto significa definir el trabajo del maestro como *intelectual*, no como técnico ejecutor. O mejor, significa valorar los procesos de *reflexión en acción y de reflexión sobre la reflexión en acción* (Schön, 1983).

A diferencia de los paradigmas positivistas que operan en triple dicotomía –entre medios y fines, reduciendo la solución de problemas a una dimensión técnica; entre la investigación y la práctica, reduciendo esta última a la aplicación de teorías; y entre saber y hacer, reduciendo la acción al uso de procedimientos técnicos adecuados–, la investigación que parte de la práctica como criterio de verdad, entiende que teoría y práctica son indisociables (Pimenta, 1994a).

Así, Contreras (1990), refiriéndose a Carr y Kemmis (1983), deduce que las diferencias entre una y otra no son un problema de cómo aplicar la teoría a la práctica sino que son estas diferencias las que constituyen auténticos problemas educativos, objeto de la práctica científica de la didáctica. Todos los problemas no revelan sino una brecha, una distancia entre teoría y práctica; una brecha que significa un vacío entre la teoría y la realidad que se pretende comprender. En el caso de la didáctica, la diferencia que se abre entre la práctica de enseñanza y la teoría a partir de la cual se practica, se experimenta, se comprende, se proyecta, es decir, el problema está entre la práctica y la teoría que orienta la práctica. Y los desajustes se resuelven modificando la teoría, no la realidad. En el caso de los problemas didácticos, los desajustes se resuelven, reorganizando tanto las teorías que orientan la práctica, como la propia acción de enseñar.

Analizando los avances de las investigaciones en didáctica que buscan superar el enfoque proceso-producto, Contreras (1990) reconoce los aportes de las investigaciones sobre la enseñanza que analizan las mediaciones: los procesos cognitivos del alumno, los procesos cognitivos del maestro y las mediaciones sociales posibilitadas por las investigaciones etnográficas y ecológicas del aula. Sin embargo, señalan el hecho de que tales enfoques, a pesar de denotar una riqueza creciente de su capacidad interpretativa, no han conseguido superar los enfoques anteriores. Esto porque el paradigma proceso-producto es dominante en los medios escolares y académicos, no por su vigor intelectual sino porque se presenta como *autoridad científica*, capaz de resolver de modo simple y eficaz los problemas.

La enseñanza como práctica social. Perspectivas de investigación

La fertilidad de este nuevo paradigma puede ser ilustrada con las investigaciones de Bautier, Charlot y Rochex (1993), del área de sociología de la educación. Estos autores desarrollan sus investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje considerando que, aunque verdaderas, las explicaciones que correlacionan el éxito escolar y el origen social no son suficientes. El desafío consiste en comprender cómo son producidas las diferencias en la escuela (y no por qué ocurren) y sus relaciones con el origen social. Para eso realizan una investigación comparativa entre escuelas de *zonas prioritarias* en París, con diferencias en cuanto a los resultados escolares de los alumnos. La hipótesis es que el fracaso escolar se construye en una singularidad histórica, en especial entre los niños de las familias pobres. Se plantean tres tipos de preguntas. La primera se refiere al *sentido* que tiene para el niño ir a la escuela: ¿qué lo motiva en el ambiente escolar? La segunda se refiere al entendimiento de que el individuo no es explicado por categorías socio-profesionales, de una clase social o de un grupo, sino como una *construcción en lo social*, o sea, el individuo se construye como singularidad, atravesado por una historia. En ese sentido, el individuo no es un puro “actor”; sus conductas no se constituyen únicamente por las interacciones con los demás actores en el escenario escolar, sino de los contextos más amplios del mundo en el que vive. La tercera, se refiere al rechazo de los autores a pensar negativamente la realidad social y escolar. Es decir, comprender no lo que falta, o las carencias de una realidad escolar y social, sino la génesis de las carencias, a través de qué mediaciones se construyen. Así, por ejemplo, frente al bajo rendimiento de un alumno en una determinada área de conocimiento, se busca comprender la génesis, aquello que produce ese bajo rendimiento. En ese sentido el énfasis se pone en la dimensión epistemológica y no en la axiológica del aprendizaje. Sin negar la existencia de lagunas en los saberes y competencias de los alumnos fracasados buscan comprender cómo se produjeron las situaciones que llevaron al fracaso.

A pesar de los resultados de las investigaciones realizadas en ambientes escolares, elaboran las categorías conforme emergieron de la realidad. En el primer grupo, los procesos identitarios, reconocen: a) el tipo de relación de los alumnos con el trabajo escolar: para algunos alumnos el trabajo escolar es una evidencia, para otros, es una conquista, para otros aún, es una estrategia o algo muy esperado; b)

el tipo de relación de los alumnos con los colegas y el ambiente escolar; c) el tipo de relación entre maestros y alumnos. Esas categorías nos dan una percepción parcial de los éxitos o fracasos. Las correlaciones estadísticas entre ellas y los orígenes sociales son fuertes, pero lo importante es conocer a través de cuáles mediaciones se producen sus efectos. En ese proceso identitario son examinadas, también, las relaciones entre el quehacer escolar, el saber y las demandas familiares.

En el segundo grupo sitúan los procesos epistémicos. En esta categoría lo importante es menos el cómo o para qué aprender, y más el qué se aprende y el sentido que la actividad de aprender tiene para el joven. Aquí los autores identificaron los procesos epistémicos de los jóvenes a través del análisis de la cantidad de aprendizajes evocados (aprendizajes vinculados la vida cotidiana, intelectuales, afectivos, etc.) y a través del análisis del lenguaje que los jóvenes utilizan para expresar sus aprendizajes. Las conclusiones permiten identificar tres procesos epistémicos: la imbricación del joven en la situación de aprendizaje; la objetivación o dominio de un objeto de saber; la regulación distanciamiento intelectual y afectivo. Así, ciertos jóvenes evocan apenas los aprendizajes que se refieren a un estar en situación; otros, expresan sus aprendizajes en términos de contenidos de pensamiento, de objetos pensables en ellos mismos o situación.

A pesar de la estrecha relación de los saberes y las relaciones sociales, Bautier, Charlot y Rochex (1993) afirman que estas últimas estructuran, pero no determinan la singularidad que los sujetos desarrollan en sus relaciones con el saber y la escuela. En lo que se refiere a las metodologías específicas utilizadas por estos enfoques investigativos, autores como Cornu y Vergnoux (1992) señalan la elaboración teórica de la didáctica como una reflexión educacional sobre los contenidos disciplinares. Este parece ser el sentido que Libâneo (1994) le confiere a la didáctica cuando afirma que está “impregnada de multidisciplinaridad y de interdisciplinaridad [y que] se enriquecerá a medida que logre postular su aspecto específico y, a partir de ahí, explorar las fronteras y las zonas intermedias del conocimiento científico” (pp. 76-77).

Conclusiones preliminares

La síntesis que hemos elaborado, a partir del aporte de distintos autores, permite, por ahora, extraer algunas conclusiones.

Se percibe en los últimos diez años, en diversos países, un movimiento de evaluación de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica, en virtud

de transformaciones e innovaciones en los sistemas de enseñanza, y ante las nuevas demandas que la época contemporánea plantea a los educadores. Ese movimiento tiende a una re-significación epistemológica de tales ciencias.

La pedagogía se ha restringido a ser campo de aplicación de las demás ciencias de la educación. Eso porque tanto estas como la pedagogía tendieron, a lo largo de este siglo, a una autonomización y positivación de sus discursos sobre la práctica, llevándolas a explicaciones dogmáticas o proposiciones normativas.

Algunos autores analizados postulan la importancia de establecer el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación y de la pedagogía, como campos de saberes que se vuelcan hacia objetos específicos sobre el fenómeno educativo, que es plural y multirreferencial.

Los autores analizados afirman la importancia de las ciencias de la educación para la práctica social de la educación. Eso plantea la necesidad de efectuar un balance crítico, histórico/práctico de la génesis de las ciencias de la educación, para aclarar sus vínculos con los contextos en que se desarrollan sus investigaciones y su rigor teórico y metodológico, como también la fertilidad que ha permitido la práctica social de la educación, como ciencias que investigan sobre la educación.

La discusión epistemológica de los años recientes está creando un nuevo entendimiento de la pedagogía y de las ciencias de la educación, ante las necesidades de la práctica. Así, se afirma que la pedagogía, ciencia de la educación, a diferencia de las ciencias de la educación, toma la práctica social de la educación como punto de partida y de llegada para sus investigaciones. En este sentido es ciencia de la práctica.

La pedagogía, así entendida, se constituye, al mismo tiempo, a partir del fenómeno que estudia y lo constituye. De esto emerge una inversión epistemológica, porque hasta ahora la pedagogía ha sido considerada un campo aplicado de discursos ajenos a la educación como práctica social. La re-significación epistemológica de la pedagogía se da en la medida en que toma la práctica de los educadores como referencia y para la cual significa. El objeto/problema de la pedagogía es la educación como práctica social. He ahí su carácter específico que la distingue de las demás: el de una ciencia de la práctica –parte de la práctica y a ella se dirige. La problemática educativa y su superación constituyen el punto de referencia para la investigación.

La educación, objeto de investigación de la pedagogía, es un objeto inconcluso, histórico, que

constituye el sujeto que lo investiga y por él se constituye. Por eso, no se lo puede captar en su totalidad, sino en su dialecticidad: en su movimiento, en sus diferentes manifestaciones como práctica social, en sus contradicciones, en sus diferentes significados, en sus diferentes direcciones, usos y finalidades. Por lo tanto, por las distintas ciencias de la educación. Se podrá captar por distintas mediaciones que revelan distintas representaciones construidas sobre sí. A la pedagogía le corresponde articular los diversos aportes/discursos de las ciencias de la educación, significarlos en confrontación con la práctica de la educación y ante los problemas que le plantea la práctica social de la educación.

Las ciencias de la educación y la pedagogía por sí, no modifican la educación, porque las transformaciones ocurren con la acción. Les corresponde ensanchar los conocimientos que tienen los educadores relativos a su acción de educar, en los contextos donde se ubican (escuela, sistemas de enseñanza y sociedad). Por eso serán significativas si toman la acción como objeto de estudio intencional.

La didáctica, como área de la pedagogía, estudia el fenómeno de la enseñanza. Las recientes alteraciones en los sistemas escolares, en especial en el área de formación de maestros, configuran una “explosión didáctica”. Su re-significación plantea un balance de la enseñanza como práctica social, de las investigaciones y cambios que han provocado en la práctica social de enseñar. ¿En qué medida los resultados de las investigaciones han contribuido a la construcción de nuevos saberes y han creado nuevas prácticas, para superar las situaciones de desigualdades sociales, culturales y humanas producidas por la enseñanza y la escuela?

Referencias bibliográficas

- André, M. (1994). *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- André, M. (1995). *Pesquisa etnográfica na escola*. Campinas: Papirus.
- Ardoíno, J. (1992). *L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*. 25 ans de Sciences de l'Éducation. París: INRP.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) (1992/1993). Documento final do encontro nacional. Belo Horizonte.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge-democraticage*. Londres: Routledge.
- Avanzini, G. (1992). *Contribution a une epistemologie des Sciences de l'Education*. 25 ans de Sciences de l'Éducation. París: INRP.
- Balibar, E. e Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class, Ambiguous Identities*. Londres: Verso.
- Bautier, E. Charlot, B. y Rochex, J. (1993). *Rapport au savoir et rapport a l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Continuités et Ruptures-recherches et innovations dans l'éducation et la formation. Biennale de l'éducation et de la formation. París : Unesco, Aprief, INRP.
- Becker, F. (1995). *Epistemologia do professor*. São Paulo: Cortez.
- Beillerot, J. (1995). *Projet et légitimité*. Cahiers Pédagogiques-Les sciences de l'éducation: quel intérêt pur le praticien?, 334. París.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica - fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bertim, G.N. (1951). *Introduzione al problematismo pedagogico*. Milán: Ed. Marzorati.
- Brzezinski, I. (1994). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores-busca e movimento*. Tesis de doctorado. São Paulo: FE-USP.
- Candau, V.M. (org.). (1984). *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, A.M.P. (1994). *Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino - aspectos metodológicos*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
- Charlot, B. (1985). *Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales*. Cahiers Pédagogiques- Les sciences de l'éducation: quel intérêt pur le praticien? París.
- Cibulka, J. (1990). American educational reform and government power. *Educational Review*, 42:2.
- Coelho y Silva, J.P. (1991). Das ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXV(I), 25-45.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal.
- Cornu, L. y Vergnion, A. (1992). *La didactique en questions*. París: Hachette.
- Cunha, M.I. (1994). *Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário*. Mimeografiado.

- Damiano, E. (1990). *L'insegnamento come azione. Realtà e forme dell'insegnamento*. En: C. Scurati (comp.). Brescia: Ed. La Scuola, 23-31.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Develay, M. (1993). *Enjeux et limites de la didactique. Continuités et Ruptures-recherches et innovations dans l'éducation et la formation*. Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris: Unesco, Aprief, INRP.
- Dias de Carvalho, A. (1988). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Editora Afrontamento.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing teacher education - teacher development*. Londres: The Falmer Press.
- Estrela, A. (1980). Pedagogia ou Ciência da Educação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 367-372.
- Estrela, A. e Falcão, M.E. (1990). Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 123-134.
- Freitas, L.C. (1992). Teoria Pedagógica? Limites e possibilidades. *Idéias*, 11, 37-45.
- Freitas, L.C. (1995). *Crítica da organização do trabalho na escola e da Didática*. Campinas: Papirus.
- Gadotti, M. (1984). Natureza e especificidade da educação. Em Aberto, 22. MEC/INEP. Brasília.
- Gómez, A.P. (1978) Ciencias humanas y ciencias de la educación. En: A. Escolano et al. *Epistemología y educación*. Salamanca: Sigueme.
- Guthrie, J.W. (1990). The evolving political economy of educational and the implications for educational evaluation. *Educational Review*. 42:2.
- Houssaye, J. (1995). Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*.-Les sciences de l'éducation: quel intérêt pour le praticien? 334. Paris: INRP.
- Laneve, C. (1993). *Per una teoria della didattica*. Brescia : Ed. La Scuola.
- Lelièvre, C. (1992). *Les changements du système éducatif ces 25 dernières années et les modifications des recherches en éducation*. 25 Ans de Sciences de l'Éducation. Paris: INRP.
- Libâneo, J. (1990). *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - um estudo sobre introdutório sobre Pedagogia e Didática*. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC.
- Libâneo, J. (1994). *Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- Libâneo, J. (1996). Que destino os pedagogos darão à Pedagogia? En: S.G. Pimenta (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- Lübke, M. (1994). *A pesquisa na formação do professor*. VII Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- Maragliano, R. y Vertecchi, B. (1986). *Teoria da Didática*. São Paulo: Cortez.
- Mazzotti, T.B. (1993). *Estatuto de cientificidade da pedagogia*. Mimeografiado. XVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Caxambu.
- Mazzotti, T.B. (1994). *A Pedagogia como ciência da prática educativa*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- Mialaret, G. (1992). *Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en Sciences de l'Éducation*. 25 Ans de Sciences de l'Éducation. Paris: INRP.
- Morin, E. (1993). *Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial*. São Paulo: Folha de São Paulo.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-67.
- Nóvoa, A. (1996). El passat de l'educació: la construcció de noves històries. Temps d'Educació. *Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 15, 245-278.
- Oliveira, M.R. (1992). *A reconstrução da Didática - elementos teórico- metodológicos*. Campinas: Papirus.
- Oliveira, M.R. (1994). *Paradigmas e métodos de investigação - os fundamentos epistemológicos da didática*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- Oliveira, M.R. (1995). *A pesquisa em Didática no Brasil-da tecnologia à teoria pedagógica*. Sin publicar.
- Orlandi, L.B. (1969). *O problema da pesquisa em educação e suas implicações*. Educação Hoje. São Paulo.
- Paro, V. (1988). *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (1991). *Le role d'une initiation a la recherche dans la formation de base des enseignants. Recherche et Formation*. Coloquio "La place de la recherche dans la formation des enseignants". Paris: INRP.
- Perrenoud, P. (1992). *Routines du changement... Lecture critique des innovations présentées à la Biennale de l'éducation et de la formation. Continuités et Ruptures- recherches et innovations dans l'éducation et la*

- formation. Biennale de l'éducation et de la formation. París: Aprief, Unesco.
- Petracchi, G. (1994). *Multiculturalità e didattica*. Brescia: Ed. La Scuola.
- Pimenta, S.G. (1985). *Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública*. Tesis de doctorado. São Paulo: PUC.
- Pimenta, S.G. (1988). *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S.G. (1994a). *O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G. (1994b). *Educação. Pedagogia e Didática*. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia.
- Pimenta, S.G. (org) (1996). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- Popkewitz, T.S. (1986). The social contexts of schooling. Change and Educacional Research. En: P.H. Taylor. *Recent developments in curriculum studies*. Windsor: N-fer, Nelson, 205-302.
- Quintana, C. (1983). Pedagogia, ciências de la educación y ciencia de la educación. En: Vários. *Estudios sobre epistemologia y pedagogia*. Madrid: Amaya, 75-105.
- Saviani, D. (1984). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, 22, 1-6.
- Schmied-Kowarzik, W. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmied-Kowarzik, W. (1983). *Pedagogia dialética-de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner*. Nueva York: Basic Books.
- Silva Jr., C.A. (1985). *A Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola.
- Silva, J.I. da. (1984). A natureza e a especificidade da educação - subsídios à formação do educador. *Em Aberto*, 22, 7-13.
- Stoer, S.R. (1994). Construindo a escola democrática através do 'campo da recontextualização pedagógica'. *Educação. Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Suchodolski, B. (1979). *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Península.
- Warde, M. (1992). O estatuto epistemológico da didática. *Idéias*, 11, 46-53.
- Zeichner, K. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En: A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 110-123.