

<p style="text-align: center;">SEGUNDAS JORNADAS DE GRADUADOS-JÓVENES INVESTIGADORES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA</p>
--

Autora:

Sofía Picco.

Profesora en Ciencias de la Educación.

CIMeCS, FaHCE, UNLP – CONICET.

Título del proyecto:

La normatividad en discusión: el caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos.

Introducción.

El trabajo que presentamos se inscribe en el proyecto de Beca Interna de Postgrado Tipo I de CONICET, titulado: “La normatividad en discusión: el caso de la didáctica y el *curriculum* a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos”.

Nos proponemos en esta oportunidad dar cuenta de los lineamientos generales de dicho proyecto de investigación para detenernos, en un segundo momento de la exposición, en el estado de avance actual, principalmente el relativo al marco conceptual-referencial, focalizando en el campo de la didáctica¹.

Este interés de investigación surge originalmente de la constatación de un aspecto común que, en cuanto disciplinas científicas, emparenta a la didáctica con la epistemología y la metodología: la ambivalencia dada por el hecho de tener que integrar un aspecto descriptivo-explicativo (se busca dar cuenta de un objeto de indagación específico), y otro normativo (se fijan criterios y procedimientos de acción en cada uno de los campos respectivos)².

La convivencia de estos aspectos, o la valorización de uno de ellos relegando o negando en algunos casos al otro, posibilita construir recorridos históricos al interior de cada una de las disciplinas mencionadas con la intención de establecer algunos paralelismos. Consideramos que estos últimos permitirían encontrar elementos para el enriquecimiento de la reflexión al interior de la didáctica, aportando líneas de trabajo en las que continuar investigando considerando que se trata de un tema poco explorado y con disparidad de posicionamientos.

Objetivos del proyecto de beca:

Objetivo general: Explicar las relaciones entre conocimiento, valores, norma y práctica en la producción teórica didáctica y curricular desde una perspectiva epistemológica y metodológica.

Objetivo específico: Describir problemas y posturas en torno a la dimensión normativa en la didáctica y el *curriculum*, que se manifiestan en la producción teórica de autores

¹ Cabe aclarar que nos estamos refiriendo a la didáctica general. No aludiremos a las didácticas especializadas por contenidos ni por niveles del sistema educativo; tampoco a las complejas e irresueltas relaciones interdisciplinarias.

² Sobre esta ambivalencia en el campo de la metodología véase Marradi (1996).

nacionales y extranjeros con impacto en la producción local en el período 1965-1990, a partir de perspectivas epistemológicas y metodológicas que contemplen: la relación entre conocimiento, valores y norma; los sentidos que se le asignan a la teoría y a la práctica, y la relación entre ambos; y el lugar que se le otorga a la investigación empírica en la producción de teoría didáctica y curricular con pretensiones normativas/prescriptivas.

Antecedentes y fundamentación generales del proyecto de investigación.

Como mencionamos, el interés de investigación surge originalmente al constatar que la didáctica, la epistemología y la metodología, en tanto disciplinas científicas, integran un aspecto descriptivo-explicativo y otro normativo.

En sus orígenes, las tres disciplinas tendieron a resaltar su aspecto normativo, fijando de manera abstracta, y muchas veces incluso *a priori*, las pautas de lo que debía entenderse por buena ciencia o por buenas prácticas de enseñanza respectivamente. Pero el desarrollo de la perspectiva sociológica de la ciencia, especialmente a partir de la década de 1960, llamó la atención sobre el hecho de que las prácticas que la epistemología y la metodología buscaban regular y prescribir eran parte de un conjunto de cuestiones que podían –y tal vez debían- ser investigadas empíricamente. Se propuso incluso que se debería partir de este análisis empírico para luego enunciar los cursos de acción a seguir que mejor posibilitaran el alcance de determinados fines.

De este modo, se abrió paso una perspectiva más descriptiva, tendiente a dar cuenta de aquello que los científicos entienden por ciencia (y aquello que hacen y dicen hacer), en vez de decidir en abstracto qué es ella y qué deberían hacer los científicos para practicarla. Así se puso en discusión la constitución de la normatividad en el ámbito epistemológico y metodológico. Por el aspecto común que se ha señalado entre la didáctica y estas otras disciplinas, tales debates en torno a la normatividad pueden resultar de interés para el campo de la didáctica y del *curriculum*³.

Interesa analizar posturas contrastantes que se generan en torno a la normatividad en la producción teórica didáctica y curricular, recuperando una mirada histórica y (por analogía) esquemas interpretativos y problemas surgidos de los debates en torno a la misma dimensión en el campo epistemológico y metodológico. En efecto, dado que en el marco de los planteos contemporáneos de la didáctica y el *curriculum* no es unánime la postura según la cual, por su constitución epistemológica, se trataría de especialidades de carácter normativo⁴, resulta pertinente profundizar en las diferentes perspectivas que al respecto se generan. Se propone realizar tal análisis teniendo en cuenta principalmente las dimensiones siguientes: 1– la relación entre conocimiento, valores y norma en la producción teórica didáctica y curricular; y 2– los sentidos que se le asignan a la teoría y a la práctica, y las relaciones que en consecuencia se habilitan entre ambos términos; y 3– el lugar que se le otorga a la investigación empírica en la producción de teoría didáctica y curricular con pretensiones normativas/prescriptivas.

Abordar la producción teórica didáctica y curricular desde estas dimensiones

³ En la Argentina ambas disciplinas presentan características similares y otras singulares que resulta interesante considerar. La didáctica general siente la irrupción de las teorías curriculares de corte tecnológico en las décadas del '60 y '70 principalmente, convierte al *curriculum* en un ámbito de preocupaciones propias, y ambas mantienen relaciones –a veces problemáticas- hasta la actualidad (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2004).

⁴ Camilloni (1993) fundamenta que la didáctica es una disciplina de carácter normativo y que su conocimiento está impregnado de valores; en oposición a teóricos de la educación como Moore y Hirst que consideran que la educación es una teoría práctica con imposibilidad de adquirir un *status* científico.

permitirá describir si estas cuestiones aparecen o no planteadas en el discurso y con qué nivel de problematización, así como también si emergen planteos/versiones disciplinares singulares con mayor o menor influencia de aquellos epistemológicos y metodológicos.

La primera dimensión consignada permitirá describir distintos posicionamientos adoptados por los autores en los que las relaciones entre conocimiento, valores y norma adquieren diferentes configuraciones. Por ejemplo, posiciones más ligadas al tecnicismo dan lugar a la generación de teorías didácticas y curriculares fuertemente prescriptivas de las prácticas a las que se dirigen. Cómo deben ser las prácticas de enseñanza, qué se debe enseñar, cuáles son los propósitos que debe perseguir la escuela, cuáles son los modos privilegiados de intervención, cómo se debe evaluar, etc., son construcciones que se realizan en forma neutral, a partir de objetivos a alcanzar establecidos por la filosofía de la educación o la política educativa, es decir, fuera de los campos disciplinares aludidos⁵. Esta postura coincidiría con el naturalismo normativo y su regla básica sería la búsqueda por parte de los sujetos de un conocimiento que les asegure el control de la naturaleza y de la sociedad⁶.

Las críticas al tecnicismo⁷ como corriente hegemónica en el campo de la didáctica y del *curriculum* dan lugar hacia fines de los años '60 y principios de los '70 a distintas tendencias teórico-prácticas que proponen una visión diferente de la naturaleza de los problemas didácticos y curriculares. En nuestro país, la dinámica del campo disciplinar y factores histórico-políticos contribuyen a que estas críticas encuentren suelo fértil algunos años más tarde. Entre las que interesa profundizar se hallan aquellas que podrían ser enmarcadas en una corriente práctica en tanto otorgan un lugar privilegiado al análisis de la práctica, la construcción de problemas desde la práctica y la resolución conjunta por medio de la deliberación entre los sujetos involucrados en ella⁸.

Paralelamente, la incidencia de lenguajes descriptivos provenientes de la sociología y la antropología⁹, así como condiciones particulares, contribuyen a que la didáctica vaya adquiriendo progresivamente elementos de tinte descriptivo y comprensivo, perdiendo la centralidad prescriptiva tan asociada al movimiento tecnicista precedente. A su vez, la ponderación de los propios actores de la práctica como sujetos de decisión y acción, debilita la prescripción de reglas universales para intervenir en tanto se considere que las mismas dañan los márgenes de decisión reconocidos. Se genera una “*problemática impasse metodológica*”¹⁰ en la producción didáctica, especialmente en la generación de procedimientos destinados a los

⁵ La influencia del tecnicismo en el campo de la didáctica y del *curriculum* es estudiada por diferentes autores. Principalmente nos apoyamos en los siguientes: para la didáctica, Barco (1989); Martínez Bonafé (2004); Davini (1996); Feldman (1999). Para el *curriculum*, Stenhouse (1991); Grundy (1994); Salinas Fernández (1997). Para las características más generales de la teoría educativa positivista, nos basamos en Carr y Kemmis (1988).

⁶ Olivé, 1999, p.7.

⁷ En efecto, como en distintas áreas de las ciencias sociales, el positivismo que alimentó estos planteos tecnicistas ha recibido varias críticas. Para el caso del *curriculum* específicamente podemos mencionar la “corriente de reconceptualización del *curriculum*”. La teoría social crítica también se enfrenta al positivismo que se impregna en las ciencias sociales en su conjunto además de en la didáctica y el *curriculum* como las disciplinas que nos interesan en este momento.

⁸ Schwab (1973), Stenhouse (*op.cit.*) y Grundy (*op.cit.*) serían autores representativos de esta tendencia, tal vez más ligados al campo del *curriculum*, pero con influencias en la didáctica.

⁹ Desde campos afines, los trabajos de Delamont (1984); Jackson (1992); Woods (1995); entre otros, ofrecieron descripciones de las prácticas de enseñanza y la vida del aula que contribuyeron a este desplazamiento.

¹⁰ Davini, *op.cit.*, p.50.

responsables de la enseñanza; mientras que la dimensión normativa en el *curriculum* sigue siendo un espacio de preocupaciones¹¹.

Los sentidos asignados a la teoría y a la práctica, y las relaciones que se configuran entre ambos términos, encuentran matices completamente diferentes en cada uno de los planteos anteriormente citados. En este sentido adquiere relevancia la segunda de las dimensiones mencionadas; la misma se orienta precisamente a dar cuenta de estos sentidos y relaciones en el marco de diversas perspectivas y autores de la didáctica y del *curriculum*.

La tercera de las dimensiones postuladas, permitirá configurar diferentes posicionamientos en torno al lugar que se le otorga a la investigación empírica en la producción de teoría didáctica y curricular con pretensiones normativas/prescriptivas.

La investigación que se propone tiene un anclaje histórico: se pretende construir la base empírica con obras de didáctica general y curriculares representativas de posiciones contrastantes, ya sean nacionales o extranjeras con impacto en la producción local, comprendidas –especialmente- entre 1965 y 1990. Se considera que éste es un buen período para estudiar la temática planteada porque se originan las críticas al tecnicismo, se produce una expansión de las didácticas especializadas en campos de conocimiento, surgen revisiones epistemológicas en la didáctica, etc. Pero también cobran relevancia los discursos actuales, en tanto en ellos aparecen resabios de estas posiciones cuyo mayor conocimiento posibilitaría enriquecer la reflexión en el campo pedagógico y su vinculación con (y mejoramiento de) las prácticas educativas. Esta reflexión se vería abonada asimismo por la descripción de la polisemia que caracteriza a las corrientes técnica y práctica, y de la diversidad de articulaciones/desarticulaciones a las que la didáctica y el *curriculum* se enfrentan como disciplinas.

Breve recorrido histórico por el campo de la didáctica.

En este apartado nos proponemos dar cuenta del estado de avance actual de nuestra investigación. Realizaremos un breve recorrido histórico por el campo de la didáctica. En líneas generales y a los fines de esta presentación, podríamos decir que esta disciplina atraviesa por tres momentos: uno normativo, otro prescriptivo y otro descriptivo¹². La caracterización de los mismos a partir de considerar las articulaciones/desarticulaciones entre conocimientos, valores, normas y prácticas, nos permitirá destacar elementos que ayudarían en la construcción de ciertos paralelismos entre la didáctica y la epistemología y la metodología.

La didáctica es una disciplina de larga data. Si bien algunos de sus antecedentes más remotos pueden hallarse en la Grecia clásica, de la mano de los *didaskalos* (maestros) que se ocupaban de la instrucción de los niños mayores con diferentes títulos y responsabilidades¹³, tomaremos la obra de Comenio como el hito que marca su surgimiento como disciplina. En 1632 se publica la edición sueca de la *Didáctica Magna*, produciendo una importante ampliación del campo y de sus preocupaciones centrales¹⁴. Portando como lema básico el ideal pansófico –“enseñar todo a todos”-

¹¹ Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney (*op.cit.*).

¹² Cols (2003b) utiliza estas aproximaciones para dar cuenta de las tendencias de investigación que se ocuparon de la enseñanza y que ejercieron influencias en la configuración del campo. Las denomina: normativa, prescriptiva de base empírica y descriptiva de corte interpretativo.

¹³ Hamilton (1999).

¹⁴ La edición latina data de 1657 y es, tal vez, la fecha más divulgada de esta obra.

implícitamente instala una tecnología instructiva eficiente, con potencialidad de desplegarse en todo un sistema educativo a gran escala¹⁵.

Las pretensiones de universalidad también se ponen en evidencia en la preocupación por encontrar un método único, universal, válido para la enseñanza de cualquier contenido¹⁶. Se prescriben determinados contenidos a ser enseñados a los alumnos, hay una meticulosa organización y secuenciación de los mismos al interior de los tramos escolares, y se delinea *el* método didáctico adecuado, eficaz y rápido para enseñar todo a todos.

La mencionada obra –así como también las de otros autores que aparecen entre los siglos XVII y XIX- organiza una normativa fuerte con el propósito de regular el funcionamiento de la educación institucionalizada en su conjunto, desde el “macro-sistema” hasta la vida en las aulas. El “deber ser” de las acciones a desarrollar por el docente y el alumno –normativa bifronte en términos de Barco¹⁷- para el alcance de los fines establecidos, está claramente estipulado. Pero, una cuestión a destacar es que esta normativa no se realiza al margen de los fundamentos y fines que orientan el rumbo de la educación. Cols sostiene que para la comprensión de la propuesta metodológica comeniana, la misma debe inscribirse en el contexto de las concepciones filosóficas, pedagógicas y políticas que le dan sentido. Lo metodológico pretende “...organizar la transmisión de nuevos conocimientos en el seno del –también nuevo- dispositivo escolar...”¹⁸.

Los primeros pasos en la didáctica, nos marcan la centralidad del rol docente; las prescripciones metodológicas comenianas dan cuenta de esto, en tanto pautan claramente qué es indispensable hacer en el aula de clases para enseñar de una manera rápida, fácil y eficaz¹⁹. “...La disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas del método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el sensual empirismo de Bacon y en el realismo pedagógico de W. Ratke. Su obra [la de Comenio] representa un fuerte enfoque de disciplinamiento de la conducta basado en premisas de armonía con la Naturaleza”²⁰.

Los trabajos de Comenio, Herbart y otros pensadores de la época²¹, permiten visualizar la ligazón existente entre tres componentes epistemológicos de la didáctica: “...La explicación (producto de la ciencia de la época), la norma (como los postulados en la acción) y la utopía (como motor o brújula orientadora del cambio)”²². Gimeno

¹⁵ Reconocemos que no es posible hablar de la existencia de sistemas educativos formales hasta entrado el siglo XIX. No obstante, consideramos que al menos en el imaginario de los pensadores de la época, ya estaba el germen de una institución social destinada a la educación de toda la población. Esta concepción de masificar o generalizar la educación es la que habilita –como veremos a continuación- la utilización de la expresión “macro-sistema”.

¹⁶ Cols (2007) informa que si bien Comenio reconoce la especificidad de los distintos tipos de saberes y dedica diferentes capítulos de su *Didáctica Magna* a su tratamiento, busca un método de aplicación general e invariable más allá de estas particularidades.

¹⁷ Martínez Bonafé (*op.cit.*).

¹⁸ Cols, *op.cit.*, p.77. La articulación de la concepción didáctica de Comenio con un proyecto educativo global es un aspecto reconocido por otros autores, entre ellos: Barco (*op.cit.*); Davini (*op.cit.*); Araujo (2002); Civarola (2005).

¹⁹ Estas son algunas de las características ventajosas que Comenio le adjudica a su método y que están presentes en su *Didáctica Magna*.

²⁰ Davini, *op.cit.*, p.45.

²¹ “...El interés por alcanzar un conocimiento universal y normativo acerca de la enseñanza escolar continuó expandiéndose con vigor principalmente en los países germanos y nórdicos de Europa hasta principios del siglo XX, momento en que surge el paidocentrismo pedagógico y las tendencias reformistas” (Cols, 2003a, p.1).

²² Davini, *op.cit.*, p.47.

Sacristán²³ distingue estos elementos para caracterizar a las ciencias de la educación, no obstante consideramos con Davini que son válidos para referir a la didáctica, en tanto ambas disciplinas comparten la articulación de los mismos en vistas a la intervención en la práctica y en sus particulares objetos de estudio.

“...Las ciencias de la educación contienen explicaciones sobre la totalidad o partes del objeto educación, se ocupan de configurar una tecnología normativa tendiente a conseguir su objeto propio, y, dado su carácter expansivo, se propone aumentar los límites de las capacidades humanas y de la cultura; por eso decimos que tienen un componente utópico, innovador y propositivo...”²⁴.

Silber agrega que la normatividad prescriptiva aisladamente tiene relación con lo consuetudinariamente aceptado y, por tanto, con la reproducción social. “...*Pero hay un elemento diferenciador que tiene que ver con la utopía, que es el margen de libertad no tan condicionado con el que pueden los hombres mejorar su praxis a través de la crítica y la creatividad...*”²⁵.

Podríamos decir que en la misma línea, Gimeno plantea que la normatividad construida desde o deducida del conocimiento científico que se posee, tendría un carácter reproductor de la realidad, válido siempre que se tome lo dado como modelo a propagar. No obstante, el autor propone una perspectiva superadora de la realidad educativa tal como es descripta por el componente explicativo. “...*El componente valorativo, propio de [sic] apartado utópico, necesario en toda pedagogía, es el encargado de seleccionar los aspectos válidos de los no válidos en la traslación que se haga del componente explicativo al normativo*”²⁶. La utopía permitiría visualizar lo dado y lo dándose, también en coherencia con la inconclusión propia del objeto.

“...sólo puede analizarse a sí misma la Didáctica en relación a su coherencia con los valores que pretende para la enseñanza, y en qué medida su forma de relacionarse con ella y su discurso científico se acercan o se alejan de la realización de esos valores. Además, al proponer la realización de la enseñanza de forma *consecuente* con las finalidades educativas, se está señalando tanto que el vínculo fuerte de la propuesta es con respecto a las opciones valorativas, y no una normatividad tecnológica derivada de la dimensión explicativa, como que la exigencia de valor no se limita al logro de <<fines>> (entendidos como <<estados finales>>), sino a la adecuación y coherencia de la propuesta y realización de la enseñanza con respecto a las pretensiones de valor...”²⁷.

Interesa destacar hasta aquí la articulación entre conocimientos, valores y normas, sólo separables a los fines analíticos, en la producción didáctica inicial. La disciplina así entendida es portadora de estos tres elementos que le permiten explicar su objeto de estudio y orientar cursos de acción tendientes al alcance de los fines establecidos.

²³ Gimeno Sacristán (1978).

²⁴ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.60.

²⁵ Silber, 1997, pp.7-8.

²⁶ Gimeno Sacristán, *op.cit.*, p.164.

²⁷ Contreras Domingo, 1990, p.20-21. La cursiva figura en la edición consultada.

Pero quizás –y aquí coincidimos con Davini- la ruptura de esta armonía se produce en la década del '60 bajo la hegemonía del tecnicismo. La racionalidad técnica²⁸ no solamente ha dejado su huella en el campo educativo, sino que su presencia se ha hecho sentir en diferentes ámbitos de la vida social. En lo que a nosotros nos interesa, cabe destacar que se concreta una reorientación –al menos en un doble sentido- de las prescripciones elaboradas para la enseñanza.

En primer lugar, los términos “normativo” y “prescriptivo” adquieren connotaciones diferentes. Camilloni dice que el carácter prescriptivo, propio de un enfoque tecnológico, se interesa por el logro eficiente de los resultados sin dar cuenta de qué es lo que se debe enseñar. En cambio, una postura normativa, más característica del enfoque europeo, “...tiene una Filosofía de la Educación fuerte, con una axiología explícita que dice qué se debe hacer porque eso es lo bueno...”²⁹. En otro trabajo, la misma autora enfatiza este carácter normativo que, desde su perspectiva, debe poseer la didáctica. Una disciplina “...comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone solucionar los problemas que éste plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza”³⁰.

Por su parte, Davini reserva el término “prescripción” para aludir a las reglas elaboradas por la didáctica tecnicista que tiene auge en nuestro país entre las décadas del '60 y '70. Refiere a una prescripción neutralizada y, por tanto, despojada de todo debate utópico-político³¹.

A diferencia de los primeros planteos en el campo de la didáctica, las propuestas metodológicas aquí sufren una descontextualización de ese proyecto más amplio que les asigna sentido y cobran una centralidad en sí mismas.

En segundo lugar, el “deber ser” se presenta como el camino a seguir para alcanzar determinados fines³², pero estos no se encuentran en la agenda de discusión de la didáctica y menos aún de la escuela y del docente. La concepción de ciencia sustentada por la racionalidad tecnológica, obliga a colocar los fines y fundamentos de la educación por fuera del campo científico. Qué debe alcanzar la escuela y cuál es el ideal de sujeto a formar, son cuestiones discutibles en la filosofía de la educación e impuestas a las prácticas como aspectos externos, lejos de los espacios de decisión de los sujetos involucrados en la enseñanza.

Por su parte, Basabe³³ informa que la didáctica recurre a la psicología como disciplina fundante. Si la enseñanza persigue el logro del aprendizaje, la psicología se conforma en la base de aquella, aportando el conocimiento indispensable de este proceso que se busca producir. Principalmente, la didáctica se apoya en la psicología conductista en el intento de transformarse en una disciplina científica, valorada desde

²⁸ Las consideraciones sobre la racionalidad tecnicista o tecnológica son tomadas de varios autores. Entre ellos, podemos mencionar: Carr y Kemmis (*op.cit.*); Grundy (*op.cit.*); Davini (*op.cit.*); Salinas Fernández (*op.cit.*); Feldman (*op.cit.*).

²⁹ Camilloni, Alicia (1997). “Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica”. *Revista Novedades Educativas*, 84, 4-7; citado en Cols, *op.cit.*, p.10.

³⁰ Camilloni, 2007, p.56.

³¹ Davini (*op.cit.*). Araujo caracteriza el enfoque tecnológico del *curriculum* con las mismas connotaciones. Dice que “...se trata de una postura eminentemente prescriptiva que anula cualquier debate ideológico y todo componente utópico...” (Araujo, *op.cit.*, p.47).

³² Resta por profundizar en este contexto la utilización del término “utopía” que se erige, desde la perspectiva antes mencionada, como uno de los tres componentes constitutivos de la didáctica. Consideramos que su uso puede ser sometido a crítica desde aquellas concepciones que asocian la utopía a ideales de justicia y libertad, y consideran que los mismos pueden haber sido perseguidos en el plano denotativo del discurso, aunque no realmente ni alcanzados por las reformas sociales asentadas en la racionalidad tecnológica.

³³ Basabe (2007).

los cánones de las ciencias naturales y desde el positivismo en términos más amplios. También Camilloni reconoce que la didáctica tiene con la psicología una deuda importante. A medida que la psicología se convierte en una disciplina científica, la didáctica tiene más posibilidades de alcanzar el mismo *status* apoyándose en ella³⁴.

La didáctica se convierte de esta manera en una disciplina aplicada al desdibujarse su función de campo disciplinar específico, con posibilidades de articular conocimientos provenientes de otras áreas pero, también, produciendo su propio *corpus* teórico. La didáctica pierde especificidad al derivar directamente de ésta –y de otras disciplinas- principios de acción o postulados sin la debida resignificación a partir de las particularidades de su propio objeto de estudio.

Esta forma de investigación y acción sobre la enseñanza y la educación en general, va mostrando progresivamente signos de agotamiento. En nuestro medio a finales de los años '70 y principios de los '80, recepciona diferentes focos de crítica.

Uno de ellos viene de la mano de las corrientes de corte práctico e interpretativo. Esta perspectiva rompe el núcleo del razonamiento anterior en tanto invierte las relaciones entre la teoría y la práctica. En este caso, se atiende a la demanda propia de la singularidad y complejidad de las situaciones. La dinámica de la vida social exige la reflexión y acción de los mismos sujetos involucrados. Se podría definir a la modalidad práctica como aquella “...*forma de razonamiento apropiado en situaciones sociales, políticas o de otra clase en las que una persona prudente, haciendo uso de la inteligencia, razona acerca de cómo actuar sincera y correctamente en determinadas circunstancias históricas (siendo problemáticos tanto los fines como los medios)*”³⁵.

Estas consideraciones permiten la recuperación de la singularidad de las situaciones y actores que diariamente trabajan en el campo de la enseñanza, “...*todo caso concreto poseerá ciertas características significativas no abarcadas por principio alguno*”³⁶. Al mirar lo concreto y particular de los casos, emerge la complejidad; multiplicidad de factores, variables, intereses que condicionan y –a su vez- se encuentran condicionados por, los diferentes espacios de la práctica³⁷.

A partir de estas influencias, la didáctica adquiere progresivamente más elementos de tinte descriptivo y comprensivo, perdiendo la centralidad prescriptiva tan asociada al movimiento tecnicista precedente. A su vez, la ponderación de los propios actores de la práctica como sujetos de decisión y acción, va socavando la posibilidad de prescribir lineamientos o reglas para intervenir en tanto se considera que las mismas dañan los márgenes de decisión reconocidos.

Podríamos decir que, de esta forma, se fue configurando la antítesis dialéctica – si por tesis consideramos la perspectiva técnica- con aspectos positivos y negativos para la didáctica y las prácticas de enseñanza. Davini sostiene que se genera una “*problemática impasse metodológica*”³⁸ tanto en la investigación didáctica como en la realización de las prácticas de enseñanza.

La valorización de la hermenéutica como herramienta de análisis en la investigación, la consideración de la singularidad de las situaciones prácticas, el temor

³⁴ Camilloni, 1996, p.19.

³⁵ Kemmis, 1990, p.24.

³⁶ Schwab, *op.cit.*, p.34.

³⁷ El interés práctico apunta justamente a la comprensión de las situaciones concretas, de los sujetos que interaccionan en ellas y de las acciones correctas o adecuadas en cada contexto; con estos planteos se entra directamente a la esfera de lo moral (Grundy, *op.cit.*).

³⁸ Davini, *op.cit.*, p.50. También es un aspecto que asume el campo disciplinar en Brasil, según Oliveira, M. R. N. S. e André, M. E. D. A. (1997). “A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática”. André, M. E. D. A. e Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papyrus; citado en Barbosa Moreira, 1999, p.28.

al tecnicismo que se está criticando, entre otras cuestiones, da lugar a una combinación que pone en riesgo la postulación de cualquier orientación para la práctica. Las formas de actuación no tienen posibilidades de propagarse hacia otros casos o probarse en otras situaciones, cayendo en el peligro de legitimar prácticas individuales en su propio contexto sin la confrontación crítica con las condiciones socio-económicas, las ideologías o las finalidades culturales que las prácticas persiguen³⁹.

Otro frente de cuestionamiento al modelo positivista en la didáctica, vino de la mano de las teorías críticas y, principalmente, de la Escuela Crítica de las ciencias sociales. Davini sostiene que los aportes de pensadores como Adorno, Horkheimer y Marcuse constituyen la ruptura más importante con el enfoque tecnocrático⁴⁰.

La autora analiza tres planos –epistemológico, metodológico y político– desde los cuales esta corriente replantea los supuestos prevalecientes en el campo de lo social bajo la hegemonía positivista.

El plano epistemológico, según dice Davini, permite comprender a los fenómenos sociales como esencialmente diferentes a los naturales, se parte del reconocimiento de su especificidad. Además, se los interpreta en su contexto, manteniendo relaciones dialécticas con él, comprendiendo en su conjunto lo que denomina “totalidad social”. También en este plano el sujeto desempeña un rol importante como sujeto cognoscente y se recupera “...la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia...”⁴¹.

En el plano metodológico, la corriente crítica utiliza la hermenéutica como forma de interpretación de las situaciones particulares y subjetivamente mediadas en su propio contexto de desenvolvimiento.

Por último, desde el plano político “...el nuevo paradigma destaca el papel de la ideología y sus usos: en primer lugar como supuesto metateórico y en segundo término, en su uso político, como justificación de las relaciones de poder y legitimación de la dominación”⁴².

Estas dos líneas de cuestionamiento al modelo positivista hegemónico que contribuyen a la conformación de determinadas características en la didáctica, tendrían correspondencia con planteos similares en el campo de las ciencias sociales en su conjunto. Nos atrevemos a hablar de un desdibujamiento de la normatividad didáctica desde la perspectiva práctica de comprensión y actuación en la enseñanza, y es en ella en la que focalizaremos nuestra atención. Podríamos dejar abierta una línea de reflexión en este sentido si planteamos, para profundizar más adelante, que este desdibujamiento normativo sigue estando presente en el campo de la didáctica. Habría ciertas cuestiones sin resolver en torno a “técnica pero no tecnicismo” u “orientaciones normativas en una racionalidad que no sea la de medios a fines” que estarían implícitas en las reflexiones didáctica pero no por ello serían menos influyentes.

Salinas Fernández⁴³ sostiene que en la actualidad el discurso didáctico está atravesado por una serie de cuestiones de peso al momento de repensar el campo disciplinar. Por un lado, nos encontramos con una expansión importante en el campo en

³⁹ “...se corre el riesgo de fortalecer irracionalismos peligrosos. En lo científico, llevaría a legitimar posiciones fenomenológicas y naturalísticas, según las cuales las teorías serían construcciones siempre específicas que surgirían del “dato” del contexto particular. Bajo el amparo de la comprensión empírica de las situaciones y su “intransferibilidad” se corre el riesgo de proteger hallazgos de dudoso valor. En lo político, significaría un retorno al particularismo basado en la ilusión de la transparencia, que obtura la comprensión de las regularidad socio-culturales” (Davini, *op.cit.*, p.51).

⁴⁰ Davini (*op.cit.*).

⁴¹ Davini, *op.cit.*, p.48.

⁴² *Ibidem.*

⁴³ Salinas Fernández (1995).

cuanto a la diversidad de producciones y temas concernientes al objeto de estudio, con el consecuente peligro de desdibujarlo así como también que el término pierda su capacidad de discriminación⁴⁴.

Por otro lado, el discurso de la didáctica se encuentra en un estado de cierto relativismo epistemológico acompañado de un “...*abandono progresivo de la idea de que la teoría, además de describir, criticar, tratar de comprender, reconstruir, etc... debería elaborar algún tipo de discurso propositivo razonado para la acción*”⁴⁵.

Podríamos decir que Davini y Salinas Fernández exponen un corrimiento de las responsabilidades normativas en lo que respecta a la didáctica en nuestros días. Según el autor español, la potencialidad explicativa, comprensiva o transformadora que en la actualidad los desarrollos teóricos del campo de la didáctica esgrimen como alternativa a la potencialidad normativa, lleva a la disciplina a una posición que podría caracterizarse por dos extremos igualmente novedosos en cuanto a las intencionalidades que imprimieron su sello en los orígenes del campo. Por una parte la didáctica se encontraría abandonando sus intenciones en cuanto al estudio y la regulación de las prácticas al interior del aula, dejando de lado los esfuerzos comenianos en torno al método de enseñanza. Por otra parte, la didáctica correría el riesgo de posicionarse en la construcción de un discurso crítico en torno a la educación como proceso socio-histórico de reproducción cultural.

Retomando la cuestión de la “base normativa” –parafraseando a Davini- resulta de interés situar el debate en los deslizamientos teóricos que Salinas Fernández conceptualiza para el campo de la didáctica en los últimos años.

“...resulta complicado elaborar un discurso didáctico que, recién abandonado el reduccionismo psicologista (cómo aprende el niño según las últimas investigaciones y, por tanto, cómo se debe de enseñar), se sitúa ante una teoría sociológica crítica (qué funciones desempeña la escuela en las sociedad capitalistas postindustriales) y a partir de ello, o a pesar de ello, se enfrenta ante el problema de cómo se puede enseñar”⁴⁶.

Además, como nos dice Cols, resta un punto complejo sobre el que seguir trabajando que refiere a “...*la aspiración de establecer principios de cierto grado de generalidad acerca de la “buena enseñanza” con un interés interpretativo ligado a la comprensión de la naturaleza de esta actividad y de los modos en que los docentes definen su acción en contextos institucionales y áulicos concretos*”⁴⁷.

“En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña”⁴⁸.

⁴⁴ Terigi (1999) plantea algo similar para el caso del *currículum*. La autora expone que en la actualidad el campo curricular abarca una multiplicidad de temáticas llegando, en algunos casos, a utilizarse como sinónimo de lo educativo. De esta manera, el propio concepto se halla en peligro perdiendo su potencialidad discriminativa.

⁴⁵ Salinas Fernández, *op.cit.*, p.46.

⁴⁶ Salinas Fernández, *op.cit.*, p.54.

⁴⁷ Cols, *op.cit.*, p.14.

⁴⁸ Davini, *op.cit.*, p.51.

Por su parte, Araujo sostiene que la producción didáctica de la década de 1990 contempla el dilema explicación-proyección/proposición aunque sí deja de lado el tratamiento universal del método y la prescripción uniforme para el desarrollo eficaz de la enseñanza⁴⁹.

Líneas actuales de indagación: la constitución de la normatividad en perspectivas epistemológicas y metodológicas.

En estos momentos de la investigación, estamos indagando producciones teóricas en el campo epistemológico y metodológico que nos posibiliten realizar recorridos históricos –similares al planteado para el caso de la didáctica- y caracterizar aquellos procesos que intermedian entre un momento más prescriptivo y otro más descriptivo.

Diferentes autores mencionan que en la década del '60 se producen una serie de sucesos que, desde distintos puntos, marcan quiebres en la epistemología y en la metodología. Nos interesa resaltar aquellos que puedan haber influido directa o indirectamente en la generación de cambios en la composición de la normatividad en estas disciplinas. Sin pretensión de exhaustividad, presentamos a continuación una caracterización preliminar de algunas líneas teóricas que hemos fichado y que dan cuenta de estas cuestiones.

Olivé por su parte expone una confrontación entre el paradigma mertoniano y el giro practicista. En el primero se concibe a la actividad científica como enmarcada en un conjunto de normas explícitas y conocidas por todos que guían el accionar de los científicos. Por su parte, “...en el paradigma <<practicista>> se considera que las normas no son reglas que determinen la acción, sino que, como decía Kuhn [...] más bien constituyen valores que orientan la acción, pero que son incompletos, que requieren de complementación, y esa complementación depende de una interpretación que cada agente debe hacer”⁵⁰.

Por otro lado, Schuster⁵¹ plantea que a partir de la década del '70 son varios los científicos sociales que ingresan al campo “tradicionalmente epistemológico”, abriendo la posibilidad de un diálogo fructífero. Si bien esta apertura puede no haber quebrado el carácter rígido de la epistemología al menos ha logrado poner en tela de juicio algunas cuestiones. Así, lo que las ciencias sociales deben ser y cómo deben investigar ya no se configura únicamente desde postulados abstractos, sino a partir de la indagación de las prácticas y los quehaceres científicos para luego, partiendo de ese análisis empírico, enunciar aquellos cursos de acción a seguir que mejor posibilitarían el alcance de determinados fines.

Velasco Gómez considera que “...los trabajos contemporáneos en filosofía de la ciencia y en epistemología buscan elaborar alternativas que preserven la función crítica y evaluativa de la filosofía pero que, al mismo tiempo, tomen en serio la pluralidad de criterios que han mostrado la historia, la sociología y la psicología del conocimiento”⁵².

El autor explica que las posiciones denominadas de epistemología naturalizada, surgidas como consecuencia de la crítica de los estudios empíricos de la ciencia, han adjudicado importancia a las perspectivas históricas, sociológicas y psicológicas

⁴⁹ Araujo, *op.cit.*, p.35.

⁵⁰ Olivé, 2004, p.74.

⁵¹ Schuster (2001).

⁵² Velasco Gómez, 1997, p.14.

dedicadas a dar cuenta del cambio científico. La epistemología naturalizada pretende explicar el surgimiento, desarrollo, consolidación y cambio en el conocimiento científico de la misma manera que las ciencias empíricas explican los fenómenos y procesos naturales y sociales.

A su vez, Velasco Gómez sostiene que al tener en cuenta los aspectos fácticos se ha generado una función correctiva del carácter predominantemente apriorístico y normativo de la epistemología y filosofía de la ciencia tradicionales pero el irse a ciertos extremos ha traído también sus consecuencias.

Ambas corrientes –la filosofía tradicional y naturalizada– tienen sus extremos. En oposición a las posturas normativistas y universalistas de la filosofía tradicional, la filosofía naturalizada presenta como extremos el descriptivismo y el relativismo. El descriptivismo pretende reducir las disciplinas filosóficas a ciencias empíricas, según informa Velasco Gómez, y menciona los siguientes casos: Quine con respecto a la psicología; el programa fuerte de Bloor y Barnes en cuanto a la sociología del conocimiento; y Latour con los llamados estudios sociales de la ciencia. El otro extremo de la filosofía naturalizada se configura en el rechazo de criterios éticos y epistémicos de carácter universal, pero cae en un relativismo radical que “...niega la posibilidad de confrontar y evaluar racionalmente diferentes criterios epistemológicos y éticos”⁵³.

De aquí que el autor postula que los trabajos contemporáneos buscan equilibrar entre una función normativa de la epistemología además de descriptiva, y una que reconozca la pluralidad de criterios.

Por su parte, Martínez y Olivé⁵⁴ también aluden a esta diferenciación en la epistemología, entre la tradicional y la naturalizada, para ubicar como parte de esta última a la epistemología evolucionista, la que abordan los trabajos que compilan en su libro.

Si bien la epistemología tradicional y la naturalizada comparten ciertas preocupaciones en torno a qué es el conocimiento, para estos autores las respuestas se diferencian claramente. La epistemología tradicional plantea dos preguntas que no tienen respuestas y trabajan con ciertos supuestos que ha resultado difícil sostener racionalmente.

En primer lugar, la epistemología tradicional se interroga por cuáles son los fundamentos últimos para los conocimientos y creencias sobre el mundo. En segundo lugar, partiendo del supuesto no siempre reconocido de que el sujeto conoce un mundo externo, sobre el que él no tiene ningún tipo de influencia, se pregunta acerca de cuáles son los criterios a partir de los cuales se puede decidir que el sujeto tiene un conocimiento del mundo.

Para los autores, habría otros dos supuestos difíciles de sostener en este esquema. Por un lado, la forma en la que la epistemología tradicional elabora la segunda de las preguntas y busca sus respuestas, da por supuesto que existen ciertos criterios últimos, válidos para todos los sujetos, independientes de las condiciones particulares. Una postura que podríamos vincular con el universalismo como posición extrema de esta epistemología y que menciona Velasco Gómez.

Por otro lado, Martínez y Olivé sostienen que hay una tesis fuerte sobre la concepción de verdad vinculada a una relación no epistémica entre las proposiciones y el mundo.

“Desde esta perspectiva, la epistemología naturalizada puede entenderse como el rechazo a esta manera de plantear los problemas. En particular en el

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Martínez y Olivé (1997).

nivel epistémico se rechazan los supuestos tales como la existencia de *fundamentos* últimos acerca de nuestras creencias en, y sobre, el mundo externo, y se rechaza también la búsqueda de criterios absolutos de *conocimiento* o de *justificación*, que puedan ser especificados *a priori*, y cuya validez se establezca igualmente *a priori*⁵⁵.

Martínez y Olivé sostienen que la epistemología naturalizada reservaría para sí un papel *a posteriori* más que *a priori*. Partiendo del reconocimiento que los métodos de las ciencias, y de las ciencias naturales especialmente, permiten el mejor conocimiento que podemos tener los sujetos del mundo, el papel de la epistemología no consistiría en buscar los criterios de validación de dichos métodos, sino más bien en “...*dar una explicación a posteriori de cómo eso ha sido posible y por qué las ciencias y sus métodos se han desarrollado de la manera en la que lo han hecho*”⁵⁶.

Podríamos vincular este cambio de perspectiva al interior de la epistemología con algo que ya hemos mencionado en este trabajo relativo a ese corrimiento que se genera aproximadamente en la década del '60, y que enfoca las preocupaciones hacia cómo investigan los científicos, cómo son las prácticas científicas, dejando de lado qué es ciencia y qué deberían hacer los científicos al momento de desarrollarla.

Consideramos que los distintos autores, desde sus particulares puntos de interés, hablan de un quiebre en la epistemología, la filosofía y la metodología en los años '60 y '70 que cambia el rumbo de las indagaciones.

También encontramos otros trabajos que propugnan la articulación de los aspectos explicativos y normativos en la epistemología y en la metodología.

Así, para el caso de la metodología, Marradi informa que Bruschi, por ejemplo, sostiene una postura más prescriptiva en tanto plantea que le corresponde a esta disciplina decir aquello que “...*el investigador debe hacer para obtener ciencia*”⁵⁷; en este caso, el estudio empírico de lo que los científicos hacen, es incumbencia de la historia y la sociología de la ciencia. Dewey, por su parte, se inclina por definir a la metodología como una disciplina descriptiva.

Marradi dice que se puede postular a la metodología como una disciplina normativa ya que brinda orientaciones acerca de lo que es oportuno hacer en cada situación específica. No obstante, tales orientaciones no deberían basarse en un modelo abstracto de cómo hacer ciencia, sino que deberían partir de la información brindada por la historia y la sociología de la ciencia, disciplinas que realizan un estudio empírico de las prácticas científicas⁵⁸.

Esta tensión entre aspectos explicativos y normativos, Marradi la pone a jugar en los roles que desempeña el metodólogo profesional.

“...Cuando estudia y enseña, el metodólogo debe tener una orientación descriptiva, es decir, debe estar abierto a aprender de las experiencias de otros investigadores evaluándolas sin preconcepciones, y dispuesto a referir en modo sistemático y sintético aquello que ha aprendido. Cuando utiliza sus propias competencias, capacidad y experiencia al servicio de una investigación, suya o de otros, el metodólogo no puede ser más que prescriptivo, en cuanto debe elegir los instrumentos a utilizar y cómo

⁵⁵ Martínez y Olivé, *op.cit.*, p.12. La cursiva figura en la edición consultada.

⁵⁶ Martínez y Olivé, *op.cit.*, p.13. El subrayado figura en cursiva en la edición consultada.

⁵⁷ Bruschi, Alessandro. (1991). “Logica e metodologia”. *Sociologia e Ricerca Sociale*, XII, (35), 30-55; citado en Marradi, 2007, p.54.

⁵⁸ Marradi (*op.cit.*).

utilizarlos. En este sentido, será mejor que en sus prescripciones tengan en cuenta todo aquello que ha aprendido en su otro rol⁵⁹.

Schuster⁶⁰, por su parte, también ubica un debate similar en torno a la normatividad en la metodología de las ciencias sociales. Considera que una postura extrema diría que a la metodología le corresponde un rol normativo, convirtiéndose en un conjunto de procedimientos y reglas que se imponen a las prácticas de investigación diciendo cómo éstas deberían ser. En el otro extremo, se ubicarían aquellos posicionamientos que defienden un papel descriptivo para la metodología; así en primera instancia esta disciplina busca reconstruir los esquemas de trabajo científico a partir de la indagación de las propias prácticas.

Este autor plantea que soluciones actuales buscan conciliar en una postura intermedia las dos mencionadas precedentemente. Una suerte de conjunción entre los aspectos descriptivos y normativos que conviven en la metodología, que articule el emitir normas acerca de cómo deberían ser las prácticas con indagaciones empíricas acerca del trabajo real de los científicos.

Estrategia metodológica.

Se parte del supuesto de trabajar con procesos sociales y, por tanto, complejos y multireferenciados.

En todo momento, se recuperan y contextualizan las posturas de los sujetos expresadas en las producciones escritas en su especificidad y en el interjuego con el marco conceptual-referencial como recurso crítico para generar conocimientos. El mismo obra como anticipación de sentido y orientación de las interpretaciones que se realizan sobre el material empírico, partiendo del reconocimiento de su especificidad epistemológica y social, y de la necesaria interacción teoría/empiría para la construcción de los datos científicos. Asimismo se propicia la reconstrucción conceptual y metodológica constante y el surgimiento de categorías analíticas.

El universo de análisis se constituye con las obras didácticas y curriculares de autores nacionales o extranjeros con impacto en la producción local en las que aparecen referencias a la conformación de la dimensión normativa en las respectivas disciplinas. La unidad de análisis se establece con cada una de esas obras. A medida que se avance en el proceso investigativo, se ajustarán los criterios a partir de los cuales seleccionar los casos en los que se profundizará.

Referencias bibliográficas.

- AMANTEA, Alejandra, CAPPELLETTI, Graciela, COLS, Estela, y FEENEY, Silvina. (2004). "Concepciones Sobre Currículum, El Contenido Escolar y El Profesor En Los Procesos De Elaboración De Textos Curriculares En Argentina". *Archivos Analíticos De Política Educativa*, 12 (40).
- ARAUJO, Sonia. (2002). *Didáctica. Carpeta de trabajo* (1a. ed.). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- BARBOSA MOREIRA, Antonio Flavio. (1999). "Didáctica y currículum: cuestionando fronteras". *Propuesta Educativa. Novedades Educativas, FLACSO*, (Año 10, Nº 20), 24-30.
- BARCO DE SURGHI, Susana. (1989). "Estado actual de la pedagogía y la didáctica". *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año VII, Nº 12), 7-23.

⁵⁹ Marradi, 1996, p.7.

⁶⁰ Schuster (2007).

- BASABE, Laura. (2007). "Acerca de los usos de la teoría didáctica (capítulo 8)". Camilloni, Alicia (Compiladora), *El saber didáctico* (1a. ed., pp. 201-231). Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (1993). "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales (capítulo 1)". Aisenberg, Beatriz, y Alderoqui, Silvia (Compiladoras), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (1a. ed., pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (1996). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica (capítulo 1)". Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, y Barco, Susana *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (2007). "Los profesores y el saber didáctico (capítulo 3)". Camilloni, Alicia (Compiladora), *El saber didáctico* (1a. ed., pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- CARR, Wilfred, y KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- CIVAROLA, María Mercedes. (2005). "Una nueva lectura sobre la idea de didáctica". *Revista Internacional Magisterio*, (16).
http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=96
 Consultado Miércoles 20/06/2007
- COLS, Estela B. (2003a). El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales. *Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata*.
- COLS, Estela B. (2003b). La enseñanza como acción del profesor: tradiciones de investigación y propuestas. *III Jornadas de investigación en Educación, Educación y procesos sociales actuales: respuestas, compromisos y tensiones. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba* Mimeo.
- COLS, Estela B. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo (capítulo 5)". Camilloni, Alicia (Compiladora), *El saber didáctico* (1a. ed., pp. 71-124). Buenos Aires: Paidós.
- CONTRERAS DOMINGO, José. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- DAVINI, María Cristina. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales (capítulo 2)". Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, y Barco, Susana *Corrientes didácticas contemporáneas* (1a. ed., pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- DELAMONT, Sara. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel, Kapelusz.
- FELDMAN, Daniel. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* (1a. ed.). Buenos Aires: Aique.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1978). "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". *Epistemología y Educación*, 158-167.
- GRUNDY, Shirley. (1994a). *Producto y praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GRUNDY, Shirley. (1994b). "Tres intereses humanos fundamentales". Grundy, Shirley *Producto o praxis del curriculum* (pp. 19-39). Madrid: Morata.
- HAMILTON, David. (1999). "La paradoja pedagógica (O: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)". *Revista Propuesta Educativa*, (Año 10, N° 20), 6-13.
- JACKSON, Philip. (1992). *La vida en las aulas* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- KEMMIS, Stephen. (1990). "Introducción". Carr, Wilfred *Hacia una ciencia crítica de la educación* (pp. 7-38). Barcelona: Laertes.
- MARRADI, Alberto. (1996). "Método como arte". *Quaderni Di Sociologia*.
- MARRADI, Alberto. (2007). "Método, metodología, técnicas (capítulo 3)". Marradi, Alberto, Archenti, Nélide, y Piovani, Juan Ignacio *Metodología de las ciencias sociales* (1a. ed., pp. 47-60). Buenos Aires: Emecé.
- MARTÍNEZ, Sergio F., y OLIVÉ, León. (1997). "Introducción". Martínez, Sergio F., y Olivé, León (Compiladores), *Epistemología evolucionista* (1a. ed., pp. 11-23). México: Paidós.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (2004). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *X Congreso Fedicaria, Valencia*. <http://www.fmrppv.org/eets/fedi.doc>.
- OLIVÉ, León. (1999). "Una teoría pluralista de la ciencia". Velasco, Ambrosio (Editor), *Progreso, Pluralismo y Racionalidad en la Ciencia. Homenaje a Larry Laudan*. México: UNAM.
- OLIVÉ, León. (2004). "De la estructura normativa de la ciencia a las prácticas científicas. Normas y valores en la ciencia: La concepción mertoniana y el enfoque <<practicista>>". Valero Matas, Jesús A. (Coordinador), *Sociología de la ciencia* (pp. 57-80). Madrid: EDAF.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino. (1995). "Límites del discurso didáctico actual". AAVV *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (1a. ed., Vol. II, pp. 45-60). España: Fundación Paideia; Morata.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. (1997). "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico". Poggi,

- Margarita (Compiladora), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 39-59 (selección)). Buenos Aires: Kapelusz.
- SCHUSTER, Federico L. (2001). "Exposición". Schuster, Federico L., Giarraca, N., Aparicio, S., Chiamonte, J. C., y Sarlo, Beatriz *El oficio de investigador* (pp. 11-51). Buenos Aires: Homo Sapiens; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SCHUSTER, Federico L. (2007). *Presentación del libro: MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélida, y PIOVANI, Juan Ignacio. (2007). Metodología de las ciencias sociales (1a. ed.). Buenos Aires: Emecé.*
- SCHWAB, Joseph. (1973). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El ateneo.
- SILBER, Julia. (1997). Otra vez pedagogía. *Ficha de circulación interna de la cátedra Pedagogía Sistemática, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.*
- STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a. ed.). Madrid: Morata. 1981.
- TERIGI, Flavia. (1999). "Conceptos y concepciones acerca del *curriculum* (capítulo 1)". Terigi, Flavia *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio* (pp. 19-49). Buenos Aires: Santillana.
- VELASCO GÓMEZ, Ambrosio. (1997). "Introducción". Velasco Gómez, Ambrosio (Compilador), *Racionalidad y cambio científico* (1a. ed., pp. 13-23). México: Universidad Autónoma de México - Paidós.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.