

- Krotsch, P. (2001) Educación Superior y reformas comparadas. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Hargreaves, A. (1995) Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid, Morata.
- Mollis, M. (2001). La universidad Argentina en Tránsito. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M.(2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Las universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas? Mollis, M (comp.). Buenos Aires. Clacso.
- Popkewitz, Th. (1994) Sociología política de las reformas educativas. España. Morata. Paideia.
- Sancho, J. (1990) Los profesores y el currículum. Barcelona, Cuadernos de educación, ICE.
- Stenhouse, L. (1981) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- UNESCO-IESALC (Junio de 2006) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior.

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DE LA DIDÁCTICA

Prof. Esp. María Josefina Carnevale
(Área del Currículum)

Resumen

Este trabajo pretende fundamentar que la Didáctica es una disciplina científica y pertenece al campo de las Ciencias Sociales. Para ello da cuenta de la especificidad de su objeto de estudio: la enseñanza y múltiples objetos concretos de estudio inscriptos en las complejidades de las prácticas de la enseñanza.

La enseñanza de conocimientos, traducidos en contenidos escolares, implica un complejo proceso de mediaciones. El conocimiento escolar es una construcción específica y es la Didáctica la disciplina develadora de ese entramado socio-cultural-histórico-didáctico, donde la dimensión epistemológica es fundante pero no determinante.

Se define a la enseñanza como una práctica social específica por su trabajo con el conocimiento, y por lo tanto realizada con intencionalidad.

Se considera que el conocimiento producido por las disciplinas pertenecientes al campo de las Ciencias de la Educación aportan para una mejor comprensión de las problemáticas didácticas pero no como un aporte que borre la especificidad de la Didáctica.

Pudiendo dar cuenta de los elementos necesarios para constituirse en disciplina científica, se recorta la problemática epistemológica y se seleccionan autores para responder al tema, generándose un entramado de ideas, buscando una perspectiva de análisis..

Palabras clave: enseñanza - conocimiento - práctica social - intencionalidad - problemáticas.

Summary

Epistemological meditation about the Didactics

This work seeks to base that the Didactics is a scientific discipline and it belongs to the field of the Social Science. For he/she realizes the specificity of their study object: the teaching and multiple concrete objects of study inscriptions in the complexities of the practices of the teaching.

The teaching of knowledge, translated in school contents, implies a complex process of mediations. School knowledge is an specific construction and Didactics is an uncovering discipline of a social-cultural-historical-didactic network, where the epistemological dimension is foundational but not decisive.

Teaching is defined like an specific social practice for its work with the knowledge, and therefore carried out with premeditation.

It is considered that the knowledge taken place by the disciplines belonging to the field of the Sciences of the Education contributes for a better understanding of the didactic problems but not as a contribution that it erases the specificity of the Didactics.

Being able to give notice of the necessary elements to be constituted in scientific discipline, the epistemological problematic is clipped and authors are selected to respond to the topic, being generated a network of ideas, looking for an analysis perspective.

Keywords: teaching - knowledge - social practice - premeditation - problematic.

Introducción

Se toma en consideración el planteo del profesor Follari, R. cuando al referirse a la post-modernidad y sus características expresó la necesidad de "resistir a la aniquilación de los principios epistémicos y a la aniquilación de la especificidad disciplinar". (Curso de post-grado de "Epistemología" dictado en U.N.R. en 2006). Desde allí surge como disparador nuevamente la necesidad de plantear el status epistemológico de la Didáctica, derivando en la pregunta:

¿La Didáctica, es una disciplina científica?

Esta respuesta se aborda, como un problema a resolver, a partir de tener en cuenta los planteos realizados por las profesoras Camilloni, A. y Litwin, E. en los seminarios a cargo dictados en la Maestría de Didácticas Específicas (U.N.L.1999-2001). Ambas especialistas en la disciplina Didáctica, desarrollaron la perspectiva epistemológica desde diferentes miradas:

- **Camilloni, A.** considera que la Didáctica tiene un status epistemológico controvertido por la misma naturaleza del conocimiento didáctico: se ocupa de la teoría y la práctica, y está interesada en la Acción. Por lo tanto se pregunta si será sólo teoría aplicada. Se pregunta si la Didáctica es una disciplina, y si lo es, qué clase de disciplina, si es una disciplina científica. Cuál es su objeto de estudio, qué metodologías de investigación se utilizan para el abordaje de su objeto, cómo se validan sus conocimientos.

- **Litwin, E.** plantea que en el debate didáctico contemporáneo parece saldada la discusión respecto del carácter científico de la Didáctica, se puede analizar su crecimiento a la luz de los aportes de las investigaciones, que han tenido un gran desarrollo en las últimas décadas tanto en nuestro país como en el exterior.

- Ambos planteos se inscriben en la corriente llamada "Reconceptualista" que fundamentalmente desde 1980 en adelante en nuestro país, Brasil, Méjico, España, reflexiona acerca de la Didáctica desde otros fundamentos teóricos, estableciendo una ruptura con la "perspectiva instrumental" basada en una concepción positivista de ciencia. Perspectiva que conibió a la Didáctica como un conjunto de procedimientos y técnicas a ser aplicados para obtener determinados resultados de aprendizaje.

Las nuevas reflexiones permiten pensarla y construirla como una disciplina científica en el campo de las Ciencias Sociales.

Reflexiones Epistemológicas

¿Cuál es el recorte que realiza la Didáctica en el campo del conocimiento de lo social?

Se contesta desde una perspectiva, no significa que sea hegemónica. La Didáctica recorta su campo en la problemática referida a las prácticas de la enseñanza, considerando a la *enseñanza* su objeto de estudio. Objeto que se construye y se redefine permanentemente, objeto en sí mismo complejo porque implica conocimiento y acción. En consecuencia la producción de conocimientos se realiza teniendo en cuenta un eje estructurador: la relación teoría-práctica, en el marco de un eje estructurante: la relación educación-sociedad.

Se concibe entonces a la enseñanza como una práctica social específica que implica una actividad intencional con el conocimiento. En esa acción tiene lugar un complejo proceso de meditaciones entre: sujeto que enseña, sujetos que aprenden, conocimiento a enseñar, en un marco curricular e institucional, en un contexto político-cultural-económico determinado.

Si bien la Didáctica tiene como objetivo y como actividad trabajar con el conocimiento, en realidad esta disciplina trabaja con un tipo de conocimiento construido específicamente para ser enseñado. Es decir, el conocimiento científico, producto de las investigaciones, conclusiones y legitimaciones que le otorga la comunidad científica sufre sucesivas traducciones, "transposiciones", Chevallard, Y. (1997) hasta llegar al aula escolar. El autor expresa que la existencia de la transposición didáctica es explicada a través de algunos de sus efectos más espectaculares (creaciones de objetos) o por medio de sus inadecuadas disfunciones (sustituciones "patológicas" de objetos). Pero existe otra manera de plantear el problema de la transposición didáctica: teniendo en cuenta el principio de *vigilancia epistemológica*, que el didacta debe observar constantemente. (Pág.49).

Si bien se puede discutir su concepción de didáctica y el rol del didacta, y su perspectiva teórica ha sido importante el aporte de este autor porque permitió al didacta deshacerse de las evidencias y de la transparencia del universo de enseñanza, arrancándolo de la ilusión de la *transparencia* al descubrir la distancia entre el "objeto de saber" al "objeto de enseñanza. (Pág.49-50).

Estos aportes los realizó desde la especificidad de la enseñanza de las Matemáticas, provocando en el campo de la Didáctica una movilización epistemológica impregnada con luchas de poder entre la comunidad de especialistas de la Didáctica General y los especialistas de las Didácticas Específicas, poniéndose en juego la existencia, preponderancia o relación entre ambas, formando parte del estado actual del debate.

El problema instalado acerca de la existencia de la Didáctica General o si queda subsumida en los espacios de enseñanza de los contenidos específicos de cada disciplina, requiere tener una mirada más amplia, reflexiva, al servicio de la resolución de problemas que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos *seleccionados y legitimados*, no sólo desde lo epistemológico, sino también desde lo ideológico, socio-político-cultural, psicológico y pedagógico-didáctico, es decir pensar en ese constructo llamado "conocimiento escolar" en toda su complejidad y ésa es una mirada que realiza la Didáctica General.

El mismo Chevallard en su Posfacio a la segunda edición de su obra presenta casi una nueva perspectiva expresando:

"Didactas de las matemáticas. ¿Con qué se vinculan ustedes?, ¿dentro de qué conjunto más vasto sitúan su disciplina?, el aislamiento no constituye una política; al cabo de ese camino nos garantiza empobrecimiento. (pág.145-146.)...Lo didáctico es una dimensión de la realidad

antropológica que la atraviesa de parte a parte y requiere la elaboración de una antropología didáctica."(pág.147).

Souto, M. (1996) plantea al acto pedagógico como *objeto de estudio formal* de la Didáctica y a las situaciones de enseñanza como su *objeto concreto*; considerando que la mayor parte de las concreciones del acto pedagógico se dan y consisten en clases escolares toma a la clase escolar como un objeto de estudio y no el objeto de la Didáctica. Al mismo tiempo hace la salvedad que existen otras concreciones del acto pedagógico en ámbitos no escolares, instancias no formales, informal, con modalidades no presenciales que constituyen situaciones de enseñanza y son objeto de estudio de la didáctica.

Es decir habría un objeto formal unificador del campo específico y objetos concretos que enriquecen el campo de la investigación, permiten profundizar y concebir la disciplina desde una construcción dinámica.

Se puede considerar a la Didáctica como la disciplina que se ocupa de teorizar acerca de las prácticas de la enseñanza, definirla como "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben." Litwin, E. (1996). Sostiene la especialista que las relaciones entre teoría y práctica no son sólo principios de una construcción didáctica sino que se transforman en su más coherente objeto de estudio.

Expresa Carr, W. (1996) desde una postura socio-crítica, que no existen "fenómenos educativos" aparte de las prácticas de quienes las realizan. No hay "problemas educativos" con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas y no existen "teorías de la educación" independientes de las que estructuran y guían esas prácticas. En consecuencia, la única tarea que puede emprender de manera legítima la "teoría de la educación" consiste en desarrollar teorías de la práctica educativa intrínsecamente relacionadas con las propias explicaciones que los profesionales dan de los que están haciendo. Por ello, todas las teorías de la educación son teorías de la teoría y la práctica. Las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. La teoría no es sólo palabras, ni la práctica es mera conducta vivida; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos. (Pág.34.)

Este texto proporciona fundamentos para distinguir entre la definición: la Didáctica es una teoría de la enseñanza, o es una teoría /s acerca de las prácticas de la enseñanza.

Bourdieu, P. (1995) desde una perspectiva "relacional", se opone tanto

al teoricismo como al metodologismo. El "teoricismo" es una actitud intelectual que opone resistencia a lo empírico y el "metodologismo" es la tendencia que lleva a cultivar el método por sí mismo y a separar la reflexión sobre el método de su utilización concreta en el trabajo científico.

Considera que "una ciencia social total" que pretende comprender y explicar las prácticas sociales, supone la ruptura con falsas dicotomías: teoría versus empiria, individuo versus sociedad, objetivismo versus subjetivismo, reproducción versus cambio, lo económico versus lo no económico, métodos cuantitativos versus métodos cualitativos. Sostiene que cualquier acto de investigación es simultáneamente empírico (por abordar el mundo de los fenómenos observables) y teórico (por que necesariamente plantea hipótesis relativas a la estructura subyacente de las relaciones que la observación intenta captar). (Pág. 31-32).

La Didáctica como campo disciplinar se ha ido estructurando con problemáticas recurrentes a lo largo de su historia en especial referidas al contenido, al método, a las estrategias de enseñanza y con problemáticas, en relación a la enseñanza, surgidas de los nuevos contextos socio-económicos-políticos-culturales-pedagógicos. Problemas analizados con los aportes de diversas disciplinas han ido generando algunas certezas, preguntas que no han obtenido respuestas consensuadas, nuevos problemas, nuevas preguntas que son la base de un conocimiento dinámico y pone de manifiesto un campo disciplinar fértil para la reflexión y producción con la coexistencia de diferentes teorías.

Plantea Litwin, E. (1998) que son numerosas las investigaciones actuales que ponen el foco de atención en los problemas de la comprensión por campo disciplinar o por área de conocimiento. Esos estudios recogen una serie de importantes aportes, que dan respuestas a numerosos interrogantes relacionados con los problemas del aprender, proponiendo así una serie de interpretaciones y explicaciones respecto a los obstáculos para la comprensión. Las relaciones entre aprendizaje y enseñanza siempre han sido centrales en el reconocimiento de los temas didácticos, en tanto se constituyeron en sus principales fuentes explicativas.

En la mayoría de los estudios actuales las experiencias investigativas que se llevan a cabo se sitúan en contextos instruccionales, esto es, en aulas. Las investigaciones didácticas reconocen su carácter explicativo, se inscriben en los contextos de práctica en las que se llevan a cabo y adquieren sentido didáctico en tanto se reconocen entramadas por categorías históricas, sociales y políticas en relación con los fines de la enseñanza. No obstante, tanto las diferencias temáticas y metodológicas, como la utilización de los resultados de la investigación en la construcción didáctica

generan una suerte de debate o polémica entre las diferentes corrientes teóricas del campo.

Estos problemas de investigación constituyen para la autora "la nueva agenda" de la Didáctica, construida desde el análisis de las prácticas, con el objeto de entender los procesos de construcción del conocimiento

Podemos decir entonces que la Didáctica tiene problemas que le son propios, que están en relación a su objeto de estudio y a los modos de investigación.

Ese objeto requiere ser analizado para ser "comprendido" desde un abordaje complejo que integre los aportes, las miradas, de las distintas disciplinas que configuran el campo de las Ciencias de la Educación. Sin embargo se considera que la Didáctica no es sólo un campo de aplicación de los desarrollos de otras disciplinas, sino que construye nuevas síntesis teóricas desde y para su especificidad. A diferencia de otras disciplinas no se inició con la identificación y delimitación de su objeto a partir de sucesivos pasos de investigación, sino que su inicio se definió como un conjunto de principios y normas de orientación hacia una práctica educativa. Desde su origen esta disciplina está relacionada con la acción, con la intervención; le son inherentes a su conformación y por lo tanto debe analizar sus modos de operar en el proceso de enseñanza. Prescripción y Normatividad son constitutivas de esta disciplina; aunque la normatividad relaciona teoría y acción, constituyendo el sujeto el eje de la teoría normativa.

¿Se podría considerar que la Didáctica reúne los requisitos para constituirse en una disciplina científica?

Teniendo en cuenta este desarrollo teórico se considera que la Didáctica realiza un recorte en el campo del conocimiento social, produce una sistematización a partir de su propio recorte, tiene un objeto de estudio o de conocimiento propio, tiene y construye un conjunto de problemas propios del campo, problemas en relación a la práctica y la teoría, que implican una base empírica y supuestos epistemológicos y axiológicos, utiliza metodología/s de la investigación y técnicas adecuadas fundamentalmente inscriptas en la investigación cualitativa y tiene una comunidad disciplinaria en vías de ser legitimada por el resto de la comunidad científica de las Ciencias Sociales.

Se tendría que argumentar acerca de su modo de justificación de los conocimientos que produce, para concluir la fundamentación epistemológica de esta respuesta.

Estas reflexiones están basadas en un tema que encierra en sí mismo

la contradicción de buscar bases sólidas que puedan justificar que la Didáctica puede constituirse en una disciplina científica con los problemas demarcatorios que implica y al mismo tiempo estar abierta a nuevas relaciones con otros campos del saber que pueden generar y derivar en una nueva estructuración de conocimientos tendientes a la interdisciplinariedad. Forma parte del estado de debate actual en el campo científico, y en las Ciencias Sociales en particular, la construcción de nuevas estructuras de conocimiento más flexibles, con límites menos nítidos entre disciplinas, y una tendencia a un saber más integrado e interdisciplinario.

La *demarcación* disciplinar planteada por Popper hoy está cuestionadas por la superposición de bordes disciplinarios, nuevos campos y nuevos problemas que han permitido un mayor acercamiento entre las llamadas "ciencias duras" y "ciencias blandas" postulándose otras lógicas para abordar la complejidad..

Volver la mirada para tener en cuenta los orígenes de la Didáctica a es también valorizar los procesos y modos de construcción de una disciplina para poder abordar su estatuto epistemológico. En este caso específico para comprender además la valorización-desvalorización de esta disciplina en el ámbito de la comunidad científica de las Ciencias Sociales y en general.

Hay consenso en su surgimiento formal y sistematizado en el siglo XVII con la obra de Comenio, J.A. "La Didáctica Magna" (1657) abordando un problema complejo a resolver: "Cómo enseñar todo a todos", problemática inscrita en la sociedad de su tiempo y en sus ideas religiosas (para que todos pudieran leer las Sagradas Escrituras).

.El siglo XVII desempeña un papel fundamental en el establecimiento de las características de la ciencia moderna: Bacon, Galileo, Pascal, inician la revolución científica al servicio de una nueva sociedad (conformación de los estados nacionales, las democracias parlamentarias, y consolidación de la burguesía)

La transformación de la naturaleza es el nuevo objetivo de la ciencia y por ello la necesidad y la importancia del *método científico* para ejercer un dominio de la naturaleza cada vez con mayor eficacia. El conocimiento adquiere valor porque se constituye en un saber técnicamente utilizable.

El conocimiento científico, el método, las técnicas son contenidos que atraviesan el pensamiento del siglo XVII., en consecuencia también al pensamiento pedagógico-didáctico expresado por Comenio.(Es importante señalar la importancia de la obra "El Discurso del Método" del filósofo Descartes, contemporáneo de Comenio.).

Al despojar a la Didáctica de su proceso de construcción y al ocultarse los entrecruzamientos político-sociales-económicos-ideológicos-religiosos de su origen es definida desde una concepción instrumental como un conjunto de técnicas y procedimientos para enseñar y lograr determinados aprendizajes. Concepción fundamentada en el Positivismo, que postuló un monismo metodológico propio de las ciencias de la naturaleza y como el único válido en el campo del conocimiento científico. Los postulados del Positivismo prescribieron en beneficio de la "objetividad", separando ciencia de filosofía y legitimaron con exclusividad el modelo de las ciencias Naturales para todas las ciencias, estableciendo la línea demarcatoria entre lo que es ciencia y lo que no lo es. Defendieron la neutralidad valorativa, confluyendo en una concepción instrumental de la razón científica. (Se conocen las diferencias entre las corrientes derivadas de este paradigma como por ej. la del Círculo de Viena en 1929 llamada Positivismo lógico).

Plantea Díaz de Kóbila, E. (2000) que existe un paralelismo entre Comte y Popper porque para ambos el método es la condición primera de la ciencia. Para Comte se trata del método inductivo como método de descubrimiento, para Popper el método es el hipotético-deductivo, de la justificación o validación de las teorías. Ambos nutren su reflexión del campo de las Ciencias Naturales, postulan la unidad metodológica de las Ciencias y piensan la ciencia social bajo el modelo de la Física (pág.250).

Aunque Popper, dice la autora, rechaza ser considerado positivista y afirma haberse pronunciado contra todas las formas de esa filosofía sosteniendo el carácter hipotético o conjetural de las teorías, rechazando el inductivismo y defendiendo el primado de lo teórico y su función explicativa.

Para Popper la lógica de la ciencia es deductiva y su método es el método crítico de contrastar, el de las conjeturas y refutaciones. La primera tarea de la lógica de la ciencia será proponer un concepto de ciencia empírica con el objeto de llegar a un uso lingüístico lo más definido posible, a fin de trazar una línea de demarcación clara entre la ciencia y las ideas metafísicas. Las teorías no son nunca verificables sino solamente contrastables por la experiencia, cómo sólo están sujetas a la posibilidad de que sus consecuencias sean desmentidas empíricamente plantea que el criterio de demarcación que se ha de adoptar es el de la falsabilidad de los sistemas. Postula la unidad metódica de la ciencia, la unidad por el método nomológico-deductivo. (Pág.238-239).

Se refiere Díaz de Kóbila a la gran teoría positivista-evolucionista del conocimiento como el gran relato de legitimación de la ciencia instrumental, el gran relato de justificación de la acción de ciertas comunidades científicas y de su aceptación social. Un relato justificativo y apologético, relato

“interesado” en el establecimiento y defensa de un modelo de ciencia y de un modelo de conocimiento a despecho, cuando no en detrimento, de otros.

Plantea que el panorama epistemológico contemporáneo nos ofrece innumerables elementos para pensar que vivimos tiempos post-positivistas, y que sus mitos están perdiendo poder legitimante. Están emergiendo otros paradigmas científicos y el pensamiento está abandonando la imagen de la simplicidad, renunciando a la serena tranquilidad del determinismo y a la búsqueda ordenada de la certeza y asume la insoslayable complejidad del mundo, las incidencias del azar, la modesta meta de la reducción de la incertidumbre y pone en cuestión el paradigma legitimado y absolutizado por el positivismo. Tiempos en los que ninguna epistemología puede ya, por ende, pretender establecer las normas absolutas de la científicidad. (Pág.46).

Feyerabend, P (1997) expresa sus ideas como ruptura con lo establecido por el Positivismo, por Popper y otros seguidores, al considerar que la ciencia es mucho más “cenagosa” e “irracional” que su imagen metodológica. Los principios del racionalismo crítico (tomar en serio las falsaciones) y los principios del empirismo lógico (ser rigurosos, basar las teorías sobre mediciones, evitar las ideas vagas e inestables), ofrecen una explicación inadecuada del desarrollo pasado de la ciencia y tienden a obstaculizar la ciencia en el futuro. “Sin caos no hay conocimiento. Sin un olvido frecuente de la razón, no hay progreso.”(Pág.166)

Su concepción anarquista queda explicitada en la expresión: “todo sirve”, es el único principio que no inhibe el progreso:

“La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces, que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra...Para decirlo de manera más específica, puede demostrarse lo siguiente: dada cualquier regla por muy fundamental o necesaria que sea para la ciencia, siempre existen circunstancias en las que resulta aconsejable no sólo ignorar dicha regla, sino adoptar su opuesta.”(Cáp.: pág.7-8)

“Los resultados hasta aquí obtenidos aconsejan abolir la distinción entre un contexto de descubrimiento y un contexto de justificación, y prescindir de la distinción afín entre términos observacionales y términos teóricos. Ninguna de estas distinciones desempeña papel alguno en la práctica científica. Los intentos de reforzarlas tendrían consecuencias desastrosas”. En la historia de la ciencia, los criterios de justificación prohíben a menudo

pasos que son producidos por condiciones psicológicas, socio-económico-políticas y otras condiciones “externas”, y la ciencia sobrevive sólo porque se permite que prevalezcan estos pasos”. (Cáp.14: Pág.152).

La postura de Feyerabend beneficia la búsqueda de argumentaciones acerca de la científicidad de la Didáctica, o dicho desde otro lugar, no haría faltar argumentar si es ciencia o no, si las teorías tienen validez o no. Deja lugar a las incertidumbres de la práctica, a justificaciones con otras lógicas, camino obstaculizado desde las concepciones de Popper. No obstante, desde las premisas que se plantean en este desarrollo teórico la Didáctica es una disciplina que investiga para poder sistematizar teoría/s con metodologías pertinentes para poder intervenir en la práctica con racionalidad (no desde una racionalidad técnica). Por lo tanto se sostiene la postura que no vale todo (anarquismo, relativismo), aunque tampoco todo está bajo control porque no está referida a prácticas de laboratorio sino a prácticas sociales con sujetos concretos.

Asimismo se considera que el método de investigación se relaciona con el modo de justificación y validación, por lo tanto son necesarias las metodologías de investigación en una disciplina científica. Es decir, las disciplinas tienen problemas que le son propios, asociados a sus objetos y modos de investigación.

Schuster, Félix (1997) señala que las ciencias sociales pueden también considerarse fácticas porque se ocupan de hechos, pero en cada área de conocimiento se establecen los correspondientes universos de hechos, desde varias perspectivas posibles; por ello se requiere clarificar el *concepto de realidad* “cuando señalamos que las ciencias sociales son fácticas no estamos sosteniendo que para serlo, deban ajustarse a un modelo físico de realidad sino que han de configurar su propia realidad”. (Pág.8). Se puede así afirmar la realidad propia de la ciencia de que se trate, descubriéndola o construyéndola, lo que ha de permitir la confrontación entre las hipótesis o las teorías (como conjunto de hipótesis) que se formulen en cada ámbito y la realidad correspondiente. En ese aspecto, “privilegiamos lo metodológico sobre lo ontológico”.

Expresa que la confrontación es importante para toda ciencia, tanto para la Física como para el Psicoanálisis, aunque naturalmente en la Física se refiera a entidades físicas y en el Psicoanálisis a entidades de la índole que éste sostiene. Y lo mismo ocurre en el caso de las restantes ciencias sociales o humanas. No hay acuerdo respecto a la *base empírica filosófica* ya que la “realidad” es lo suficientemente compleja como para cuestionarse si hay una sola realidad, o porciones de ella. La *base empírica epistemológica*, en cambio, está constituida por los datos obtenidos en

la vida cotidiana que son conocidos directamente a través de la observación.

Respecto al conocimiento en general y al conocimiento científico en particular sostiene que puede diferenciarse su *producción* de su *validación*.

La producción tiene que ver con el modo en que surge el conocimiento, en relación con factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, ideológicos; la validación se vincula con la justificación del conocimiento, con primacía lógico-lingüística.

En el campo específico del conocimiento científico se suele hacer referencia a los conceptos de "*contexto de descubrimiento*" y "*contexto de justificación*". El primer contexto se considera de índole empírico-descriptiva y el segundo es primordialmente normativo, propio de la filosofía y se ocupa como tarea epistemológica de una reconstrucción racional del conocimiento; su tratamiento tiene que ver centralmente con una lógica del conocimiento. Agrega que Klimovsky hace también referencia a un tercer contexto: "*el contexto de aplicación*." Que está integrado por todo lo que tenga que ver con las aplicaciones de la ciencia, con lo tecnológico. Considera que hay varias cuestiones que pueden plantearse respecto a este tema, una de ellas, es el de considerar a la producción y la validación del conocimiento como unidades entrelazadas, aunque conceptualmente pueda resultar útil mantener la diferencia, pero no necesariamente de una manera dualista. Esto significa un replanteo frente a quienes, como Popper, habían señalado la relevancia, desde el punto de vista de la ciencia, de la justificación sobre el descubrimiento. (Pág.16-18).

El problema de la validez, desde un punto de vista metodológico y técnico, tiene que ver con la adecuación entre los instrumentos, la operacionalización de los conceptos que se pretende medir. En las ciencias fácticas, tanto naturales como sociales hay variedad de métodos. Las ciencias sociales, cuya autonomía puede indudablemente reivindicarse, podrán utilizarse fructíferamente métodos como el axiomático, el inductivo o el hipotético-deductivo, así como métodos más específicos de su campo: el abstracto-deductivo y el dialéctico, el de la comprensión, el fenomenológico y el progresivo-regresivo, etc. "Dicho pluralismo no ha de confundirse con un eclecticismo". Se pretende que el investigador logre, con los métodos adecuados en cada caso, un mejor conocimiento de la realidad que investiga y enfatiza en el reconocimiento y la necesidad de la contextualización. (Pág.24 y 29).

Reafirma e insiste que es de suma importancia conocer los objetivos de la investigación y las variables que el investigador ha seleccionado como relevantes para llevar adelante la investigación. Esto es básico tanto para

la aplicación de métodos, cuanto de técnicas de investigación y para la construcción de instrumentos.

Desde la perspectiva del autor existen, argumentos para construir científicamente el campo de lo social, con objetos propios referidos a distintas realidades, por lo tanto se acepta el pluralismo metodológico para abordar los diferentes objetos con rigurosidad y la construcción y empleo de técnicas pertinentes. No obstante a veces confunde con el uso de algunos términos que lo acercan al positivismo o a Popper, cuando por ej. plantea: "los fenómenos que se pretende medir", las variables, la contrastación.

Se considera importante plantear una relación entre los contextos, sin fronteras rígidas, para fundamentar la relación teoría-práctica, eje estructurador de nuestra disciplina.

Retomando la historia de nuestra disciplina vemos como en un momento histórico específico, década de 1960-70, en EE.UU. y con derivaciones en nuestro país y en otros países de América Latina, se sostuvieron los postulados de la "formación eficiente de recursos humanos" para el desarrollo industrial, relacionado con concepciones desarrollistas. Desde ese contexto se puede analizar y entender como a la Didáctica se la relegó a un saber técnico, y se la concibió como un campo de aplicación de teorías para operacionalizarlas con eficacia en los contextos escolares. En el ámbito educativo, en los diseños curriculares, apareció una nueva asignatura llamada "Tecnología Educativa" en reemplazo de aquella adecuándose desde el nombre a los contenidos, a los nuevos planteos eficientistas.

Se suprime la Pedagogía y la Didáctica de los planes de estudio para la formación de docentes (maestros y profesores) y se las reemplaza por Teoría de la Educación o Fundamentos de la Educación a la primera y por Tecnología Educativa, Planeamiento, Conducción y Evaluación del Aprendizaje, a la segunda, favoreciendo la desarticulación entre teoría y práctica.

Más tarde las reformas curriculares en nuestro país, década del 80 en adelante, introducen: Curriculum como asignatura en los planes de estudio de la formación docente, a veces en reemplazo de las anteriores, a veces articulando el espacio curricular con Didáctica, otras conviviendo ambas por separado: el Curriculum y la Didáctica.

Teniendo en cuenta los orígenes históricos de ambos campos se marca una diferencia: el campo de la Didáctica, como ya se ha explicitado, surge en el siglo XVII, en Alemania (país actual) con influencias posteriores en Europa central y meridional, el campo del Curriculum surge en EE.UU. a principios del siglo XX.

Desde nuestra organización como país, los lazos político-económico-

culturales fueron establecidos con Europa, lazos que influyeron en educación, tanto en concepciones filosóficas como pedagógicas, y tuvieron su correlato en los contenidos y asignaturas de los planes de estudio. Con el reordenamiento producido a partir de la Segunda Guerra Mundial nuestro país estrecha lazos con EE.UU., lazos de dependencia que se mantienen hasta el presente.

Cuando los fundamentos de la educación y de la enseñanza provienen de diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Sociales, con una especificidad en lo educativo, desde el ámbito de las Ciencias de la Educación, se reducen a la Didáctica a un lugar de aplicación de teoría, a un contexto de aplicación.

No hay consenso en los especialistas relacionados con la educación acerca del ámbito de las Ciencias de la Educación y de la Didáctica, por ejemplo Follari, R. (1992) expresa lo siguiente: "Entendemos que en sentido estricto no existe una *ciencia de la educación*, más bien tampoco *ciencias de la educación*. En todo caso hay ciencias cuyos avances se aplican al campo específico de la educación, pero que tienen en sí un desarrollo autónomo... Hay que hacer psicología y luego aplicar sus descubrimientos a la reflexión o acción en la educación..." (pág. 68).

Souto, M (2005) expresa que Ardoino al referirse a las Ciencias de la Educación manifiesta que son plurales, en eso hay consenso, pero qué sentido dar a lo plural es otra cuestión. El autor sostiene su deseo a defender la heterogeneidad, de la reducción simplificadora. La *multirreferencialidad* abre lecturas plurales, usa lenguajes y lógicas disciplinares distintas, respetando sus particularidades; pero no sintetiza, no unifica, sólo articula lecturas, saberes, comprensiones que son heterogéneas y que perduran como tales

No se piensa a la Didáctica desde la perspectiva aplicacionista de teorías derivadas de otros campos, pero sí se considera necesario que esta disciplina se vaya construyendo dinámicamente también con los aportes de las diferentes disciplinas sociales al ser la enseñanza un objeto complejo.

Este breve recorrido permite entender la desvalorización que sufrió la Didáctica como campo disciplinar y la desvalorización desde la comunidad científica de las Ciencias Sociales. Pero la paradoja es que es un ámbito que todos requieren para aplicar sus teorías, como un campo empírico y sujeto a sus leyes y procedimientos, sin preguntar o preguntarse si los problemas a investigar podrían ser problemas que requieren una mirada interdisciplinaria.

Se toman también en consideración los aportes de Bourdieu, P.(2000)

para continuar con argumentaciones respecto a la ciencia y sus contextos:

"Una auténtica ciencia de la ciencia no puede constituirse más que a condición de rechazar radicalmente la oposición abstracta entre un análisis immanente o interno, que incumbiría propiamente a la epistemología y que restituiría la lógica según la cual la ciencia engendra sus propios problemas, y un análisis externo, que relaciona sus problemas con sus condiciones sociales de aparición. Es el campo científico el que, como lugar de una lucha política por la dominación científica, asigna a cada investigador, en función de la posición que ocupa, sus problemas, indisociablemente políticos y científicos, y sus métodos, estrategias científicas que, puesto que se definen expresa u objetivamente por referencia al sistema de posiciones políticas y científicas constitutivas del campo científico, son al mismo tiempo, estrategias políticas..." (Pág.17-18)

"La teorías parciales de la ciencia y de sus transformaciones están pre-dispuestas a cumplir funciones ideológicas en el interior del campo científico (o de campos que buscan la cientificidad como en el caso de las ciencias sociales) porque éstas universalizan las propiedades atribuidas a los *estados parciales* del campo científico: es el caso de la teoría positivista, que confiere a la ciencia el poder de resolver todas las cuestiones que ella misma plantea, siempre que éstas estén científicamente planteadas, y de imponer, por la aplicación de criterios objetivos, el consenso sobre sus soluciones, inscribiendo así el progreso en la rutina de la "ciencia normal" y haciendo como si se pasara de un sistema a otro, de Newton a Einstein por ejemplo, por simple acumulación de conocimientos, por afinación de medidas y por rectificación de principios..." (Pág.38-39).

El autor plantea que "el campo" es un lugar de luchas rompiendo con la imagen pacífica de la "comunidad científica", es el funcionamiento mismo del campo científico el que produce y supone una forma específica de intereses. Considera que un análisis que tratara de aislar una dimensión puramente "política" en los conflictos por la dominación en el campo científico sería tan radicalmente falso como su contraparte, es decir, determinaciones puramente intelectuales de los conflictos científicos. La lucha es inseparablemente política y científica por la legitimidad científica. Plantea que hay una forma de reduccionismo, más sutil, lo que se denomina "programa fuerte" en sociología de las ciencias, "radicalización" indebida de las posiciones que él defiende y que consiste en reducir las estrategias de los sabios a las estrategias sociales y a sus determinantes sociales

También Schuster hace referencia a las corrientes actuales de la escuela de de Edimburgo que intentan defender un programa fuerte de sociología del conocimiento, para explicar tanto la verdad como la falsedad

(establecidas en el contexto de justificación), defendiendo una idea de ciencia contextualizada

Queda de manifiesto como lo ideológico, lo político y la lucha por el poder atraviesan a la ciencia y a la comunidad científica despojándolas de una mirada neutra e ingenua como pretendió el Positivismo.

La enseñanza como práctica social específica, el trabajo con el conocimiento por parte de sujetos en un contexto, no es una práctica neutra y tiene efectos y consecuencias en los sujetos que la realizan y la "reciben". El entrecruzamiento de lo político, ideológico y axiológico se representa en el momento en que el docente debe tomar decisiones acerca del conocimiento, "contenido", a enseñar. Decisiones respecto a la selección, recortes no arbitrarios, relevancia del contenido escolar, que ha sufrido modificaciones y traducciones desde el ámbito científico al ámbito escolar, y será enseñado en situaciones institucionalizadas y contextualizadas que requieren una toma de postura en el accionar áulico cotidiano. Constituyéndose el sujeto docente en el eje de una teoría normativa, una teoría que se configura en la relación teoría-práctica como mutuamente constitutivas y que los sujetos podrán ponerla en juego en las situaciones singulares de la clase.

Esta práctica social específica se ha configurado históricamente generando huellas, marcas, en los modos de enseñar y de aprender, modos a veces convertidos en rituales difíciles de cambiar.

Para Bourdieu (1995) el sistema escolar, el estado, la iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, no son aparatos, sino campos. El campo es escenario de relaciones de fuerza y luchas encaminadas a transformarlas, por consiguiente es el sitio de un cambio permanente y constituye un espacio de juego potencialmente abierto. Un *campo* está integrado por un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o de capital) y el *habitus* alude a un conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. El *habitus* es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y por ende trascendente al individuo. Es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras. Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, es una subjetividad socializada.

Dos conceptos centrales en su perspectiva relacional, que sólo se comprenden y funcionan a plenitud el uno en relación al otro. La relación entre el *habitus* y el *campo* es ante todo una relación de condicionamiento: el *campo* estructura el *habitus* y el *habitus* contribuye a constituir el *campo*

como mundo signifiante, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías.

Esta doble acción de la sociedad sobre el sujeto y del sujeto sobre la sociedad se pone en juego en el objeto mismo de la Didáctica. Objeto que sólo puede entenderse en *relación* a los sujetos que aprenden y a los contenidos que se enseñan. Desde este lugar epistemológico se concibe que el objeto de estudio propio: la enseñanza, tiene una especificidad diferenciada del aprendizaje, siendo éste uno de los objetos de estudio de la Psicología. Debido a su estructuración como disciplina científica con anterioridad a la Didáctica, ésta se transformó en una disciplina subsidiaria de aquélla y el énfasis de las diferentes corrientes teóricas estuvo en el aprendizaje y no en la enseñanza, quedando así relegada al contexto de aplicación de las teorías del aprendizaje elaboradas desde la Psicología. Esta situación marcó a la Didáctica con un sesgo psicologizante o psicologista, olvidando sus marcas ideológicas, epistemológicas, sociológicas, políticas. Hasta que fueron nuevamente incluidas en el movimiento renovador "Reconceptualista". Decir olvido sería ingenuo en un análisis histórico de esta disciplina y más todavía al concebir a la enseñanza como un pensar y un hacer con otros, con finalidades, al servicio de la conservación o transformación de los sujetos y de la sociedad.

De allí que las prácticas que genera no pueden ser neutras, todo lo contrario están atravesadas permanentemente por las decisiones a tomar, implican según Bourdieu el encuentro entre un *habitus* y un campo social, entre la historia objetivada y la historia incorporada, planteando la posibilidad de modificar los *habitus* y con ello modificar las prácticas mediante un proceso de *autosocioanálisis*.

Carr, W. (1996) plantea que tanto el enfoque crítico como el práctico tratan de educar a los profesionales promoviendo el conocimiento de sí mismos, pero el enfoque crítico se caracteriza porque pretende promover un conocimiento de sí mismo que no sólo "ilumine" a los profesionales sobre sus creencias y formas de ver las cosas sino que también los emancipe de las creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología. Para ello emplea el método de la *crítica de la ideología*: un método de reflexión crítica que emprenden los profesionales con el fin de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas de sentido común y localizar esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y en las formas de vida social de las que han surgido. Es un medio en el que las ideas deformadas pueden hacerse transparentes.

Al recuperar la reflexión como categoría del conocimiento, el enfoque

crítico interpreta a la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados. (Pág.75.)

Desde los principales representantes de la Teoría Crítica (Escuela Frankfurt):

Vuelve a tomar vigencia el concepto de *praxis*. En términos de teoría del conocimiento implica que sujeto y objeto se constituyen como partes de un mismo proceso fundamental, se revelan como aspectos de un interjuego dialéctico entre lo individual y lo social, el pensamiento y la realidad exterior, la naturaleza y la cultura.

Para Contreras, J. (1994) el enfoque interpretativo en la investigación se aproxima mejor a una comprensión de los fenómenos didácticos, pero tiende a perder la perspectiva de las condiciones sociales de existencia, manteniendo la separación entre conocimiento y acción. Para el enfoque positivista la manera de concebir la investigación didáctica es considerando a la enseñanza como un fenómeno que constituye un caso particular dentro de los fenómenos de orden psicológico, sociológico. Es decir la Didáctica sería una ciencia aplicada, que usa las teorías de las disciplinas básicas para explicar los fenómenos de enseñanza como casos particulares de los fenómenos que ellas estudian. Considera que las aproximaciones explicativas que se pueden hacer desde cada una de estas disciplinas será siempre parcial y reduccionista, porque una ciencia de la educación está necesariamente interesada en la acción humana total que excede a cada una de las disciplinas. Esos aportes son necesarios pero insuficientes, no agotan el contenido de la Didáctica. Es el compromiso con la práctica el que define el interés del desarrollo científico de la Didáctica, que trasciende la explicación.

Para Contreras asumir una perspectiva, no supone necesariamente optar por la parcialidad, antes bien, supone asumir que no existe la "imparcialidad", que no existe la no perspectiva.

Este autor asume una postura crítica y la pone en juego en toda su obra. Sostiene que la Didáctica sea crítica supone una visión problemática de la disciplina, una visión que se reconoce inserta en una perspectiva abierta tanto a la discusión externa tanto como al autoanálisis, considerando que es la discusión y la crítica lo que hace avanzar el conocimiento.

Para Ardoino cada disciplina, cada campo, cada elección epistemológica provoca ese juego de apertura y de clausura. Considera que en un dispositivo de investigación, en una postura de investigación hay una obligación de justificación. Distinguir entre validación y justificación porque implican criterios diferentes: en la justificación hay intencionalidad, hay que

fundamentar, hay que sustentar, en cambio la validación implica comprobación. La investigación cualitativa da testimonio, no prueba, para ello supone trabajar con metodologías adecuadas.

Propone realizar análisis multirreferenciados, esto implica una decisión epistemológica más que metodológica. Se relaciona con la epistemología de la complejidad que se opone a la visión simplificadora. Propone utilizar este tipo de análisis tanto para conceptos como para situaciones y prácticas sociales.

La multirreferencialidad es un modo de pensar, de conocer, una forma de movilización del pensamiento en el proceso de pensar. Esa forma de pensar es construida, provocada en relación con una problemática, que a la vez es construida por ese pensar. Para Souto, M., que prologa el texto de Ardoino, expresa: "El conocimiento es relación, se moviliza en la relación, es siempre inacabado, infinito, y el sujeto que conoce y desea conocer siempre se enfrenta a la incertidumbre, a la falta, a la insatisfacción".

Ardoino sostiene que el paradigma comprensivo, intersubjetivo, implica una epistemología del testimonio, más que de la prueba, agregándose a la observación clásica la escucha de lo dicho y lo no dicho, dejando lugar a lo plural, lo distinto, lo complejo. Se insiste en la mirada, en el carácter construido del conocimiento, se trabaja con el lenguaje y sobre el lenguaje. Muchas veces se cae en la trampa en la investigación cualitativa de encontrar significados unívocos, con lo cual se hace una simplificación de los sentidos que los datos aportan.

Prefiere utilizar la noción de *terreno* en vez de campo, en el sentido que le dan los etnólogos y los etnógrafos, tiene profundidad, no se reduce a lo observable, se lo piensa en términos de "opacidad", de una cierta dinámica, es un territorio habitados por seres vivientes. La noción de terreno requiere poner en relación un espacio y una temporalidad para ser comprendida, por lo tanto requiere de herramientas de análisis apropiadas para dar cuenta de esas características. Ese trabajo en terreno genera problemáticas, que no es un listado de preguntas, se ubica en la perspectiva de un inacabamiento y por eso se asocia a una formulación en términos dialécticos. Está vinculada a la tarea de un clínico que no quiere renunciar a interrogarse sobre los fundamentos de su práctica.

En este recorrido teórico que implica una perspectiva, desde el recorte realizado en la elección de los autores seleccionados, algunos de ellos autores de teorías o concepciones paradigmáticas en el campo epistemológico y otros como especialistas que reflexionaron críticamente tomando postura, se construyó este texto que deja escuchar a la Didáctica. Se la ha interpelado desde los distintos autores y desde su construcción histórica,

dimensión constitutiva en una perspectiva crítica, generándose una trama de ideas para lograr fortalecer su reconocimiento como disciplina científica. Reconocimiento posible desde la concepción de ciencia que se fue exponiendo y desde la justificación de su producción de conocimientos, considerando que los problemas que investiga tienen sentido dentro de una teoría, y que problema y teoría están íntimamente relacionados.

Se planteó la importancia de abordar la complejidad del campo de la enseñanza desde una inserción en una comunidad científica más amplia, en el campo de las Ciencias Sociales, para poder interpretar, comprender y resolver los problemas enunciados desde la especificidad didáctica, sin que ello signifique traslaciones mecánicas de una disciplina a otra, sino un verdadero diálogo enriquecedor para ambas. Al mismo tiempo se requiere como en toda disciplina científica, ejercer hacia el interior una vigilancia epistemológica de los propios conocimientos que produce.

Haber planteado el estatuto epistemológico de la Didáctica no es una tarea sencilla de fundamentar, es una tarea a continuar, sólo está cerrada en función de los marcos del trabajo, es una tarea importante hacia adentro de nuestro campo y la posibilidad de tener preguntas comunes a otras disciplinas que estén preocupadas por el conocimiento que producen y reproducen, que estén preocupadas por la relación entre la teoría y la práctica y por el tipo de relación que sustentan y que estén preocupadas por las incidencias de sus prácticas en el contexto al que pertenecen..

DOS DESAFÍOS IMPORTANTES SE CONSIDERA QUE NECESITARÍA PLANTEARSE LA DIDÁCTICA:

a) El problema de la relación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

No es un nuevo desafío ya que hay suficientes desarrollos teóricos al respecto, pero sigue teniendo vigencia esta problemática en relación a la aceptación del estatuto epistemológico de la Didáctica.

b) El problema de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que generan nuevas formas de enseñar y aprender y la creación de un nuevo espacio: el aula virtual.

Se podría considerar un problema de la nueva agenda de la Didáctica, un problema que implica una nueva configuración del conocimiento y de los contextos de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). Pensar la educación desde una mirada epistemológica Argentina. Ediciones Novedades Educativas. U.B.A
- Bachelard, G. (1987). La formación del espíritu científico. Méjico. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Bs.As. Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Wacquant, Loic. J'.D. (1995). Respuestas por una Antropología Reflexiva. Méjico. Grijalbo.
- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Madrid .Morata.
- Contreras Domingo, J. (1994). Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Madrid. Akal.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición Didáctica. Argentina. Aique Grupo Editor.
- Díaz de Kóbila, E. (2000). La Epistemología en los tiempos del "Fin de la Epistemología". Rosario. U.N.R. Editora.
- Feyerabend, P. (1997). Tratado contra el método. Madrid. Tecnos.
- Follari, R. (1992). Práctica educativa y rol docente. Argentina. Rei Argentina S.A.-Aique Grupo Editor S.A.
- Litwin, E. (1996). "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A, Davini,C, Edelstein,G, Litwin,E, Souto, M, Barco,S.; Corrientes Didácticas Contemporáneas. Argentina. Paidós
- Litwin, E. (1998). "La Didáctica: Una construcción desde la perspectiva de la Investigación en el aula universitaria." en Educación.. Vol. VII. Nº 13, pp. 41-58
- Schuster, F. (1997). El método en las Ciencias Sociales. Bs.As. Editores de América Latina.
- Souto, M. (1996). "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, A, Davini,C, Edelstein,G, Litwin, E, Souto,M, Barco,S.; Corrientes Didácticas Contemporáneas. Argentina. Paidós.
- Souto, M. (2005). "Prólogo" en Ardoino, J. Pensar la educación desde una mirada Epistemológica. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. U.B.A.