



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

**HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA – CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN, PEDAGOGIA Y DIDÁCTICA – UNA REVISIÓN
CONCEPTUAL Y UNA SÍNTESIS PROVISIONAL**

PIMENTA, Selma Garrido

Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, 1996.





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Con la preocupación en construir teorías enriquecedoras de la actividad docente orientadas hacia la transformación de las condiciones de enseñanza selectivas y excluyentes, el texto presenta una apreciación crítica y correspondientes conclusiones respecto a los debates sobre epistemología de la didáctica, de la pedagogía y de las ciencias de la educación, discusión que se viene planteando em diversos países en la década del 90. En este marco, lo observa una fuerte tendência a resignificar tales ciencias a partir del análisis de las nuevas necesidades impuestas por las innovaciones contemporáneas pedagógicas y de formación de profesores.

Cabe señalar que una resignificación de la didáctica emerge de la investigación sobre los contextos sociales e institucionales en los que se produce. Inevitablemente uno se pregunta qué aportan los trabajos de investigación de las ciencias de la educación, de la pedagogía, de la didáctica y de las metodologías de enseñanza em favor de la actividad docente como práctica social. Los estudios señalan hacia la necesidad de utilizar esta práctica como el umbral para la construcción de nuevos saberes sobre el fenómeno de la enseñanza. En su afán de identificar y reflexionar sobre el génesis de nuevas construcciones teóricas em países como Francia y Portugal, el texto ofrece breve historial de la situación em Brasil tratando de establecer algunas condiciones con vistas a un diálogo enriquecedor.

En la primera parte expone el problema; em la segunda argumenta em favor de la discusión epistemológica; em la tercera discute la pedagogia como ciencia de la educación, diferenciada de las demás; em la cuarta afirma que el objeto de la pedagogía es la práctica social de la educación; em la quinta discute el papel de la enseñanza como práctica social, evidenciando las posibilidades de la resignificación de la didáctica, para finalizar con algunas perspectivas de estudio y conclusiones.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

1. ALGUNOS INDICADORES PARA RESIGNIFICAR LA DIDÁCTICA.

El trabajo forma parte de un proyecto de estudio más amplio, en que nos empeñamos en resignificar la investigación en didáctica, sobre la enseñanza, en un contexto de contemporaneidad, en donde se indaga qué papel tiene el conocimiento (cf. Morin, 1993). Y, por consiguiente, qué significado tiene el trabajo del maestro y de los alumnos (de la escuela) con el conocimiento.

A lo largo de las últimas décadas, en diversos países hubo una “explosión didáctica” (cf. Cornu y Vergnioux, 1992: 69), a raíz de inversiones masivas en capacitación docente, tanto para la formación inicial como para la formación en actividad, dentro del contexto de reformas de la enseñanza que han generalizado la escolaridad (Portugal, España, Italia) y/o han transformado el sistema de formación (Francia, por ejemplo, creó los Institutos Universitarios de Formación de Maestros - IUFM; Portugal creó las Escuelas Superiores de Educación - ESE). A partir de ahí, las cuestiones de qué, cómo y para qué enseñar viejos temas se vuelven a plantear ante los nuevos desafíos: enseñar en situaciones concretas y en contextos inter y pluriculturales (Bernstein, 1977; Balibar y Wallerstein, 1991; Apple, 1993; Stoer, 1994; Petracchi, 1994, y otros).

Los nuevos conceptos de didáctica despuntan de la investigación sobre la enseñanza como práctica social viva, en los contextos sociales e institucionales em donde ocurren. Es decir, a partir de la sistematización y las explicaciones de la práctica pedagógica. Tal movimiento ha sido posible también a raíz del desarrollo de investigaciones cualitativas en educación (Contreras, 1991; André, 1995; Freitas, 1995). El desafío para estos enfoques es construir categorías explicativas (teorizar) para las realidades de la enseñanza, que permitan establecer sus nexos teóricos más amplios (cf.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Valente, 1991; Cornu y Vergnioux, 1992; Laneve, 1993; Pimenta, 1994a; Oliveira, 1995).

La construcción de una teoría didáctica desde la práctica, exige considerar el triángulo didáctico en situación, es decir, los contextos socioteóricos históricos en donde se lleva a cabo dicha práctica. O sea que se debe tomar la práctica como praxis (cf. Cornu y Vergnioux, 1992; Pimenta, 1994a; Charlot, 1995; Houssaye, 1995). En este sentido el fenómeno de la enseñanza no se agota en la investigación didáctica, sino que necesita que las demás ciencias de la educación lo tomen como objeto de investigación. La didáctica cumpliría la función de integrar, orgánicamente, los diversos aportes, para constituirse como una teoría práctica de la enseñanza (cf. Libâneo, 1990; Contreras, 1990; Laneve, 1993; Beillerot, 1995). La didáctica, a su vez, es un área de estudio de la pedagogía (Houssaye, 1995).

Pero, ¿cómo construir la teoría dentro del movimiento práctica - teoría - práctica, sin caer en la tradicional escisión entre investigador y maestro? ¿Cómo superar el carácter normativo en la relación de producir conocimiento y difundirlo? Gracias al avance significativo de las investigaciones cualitativas en educación, se ha podido formular el papel de la investigación en la enseñanza (cf. Demo, 1990; Cornu y Vergnioux, 1992; Laneve, 1993; Lubke, 1994; Cunha, 1994; André, 1995). A partir de estos autores es posible considerar la investigación para la formación de profesores como principio cognitivo. Es decir, el maestro, cuando investiga y reflexiona sobre su acción docente, construye el saber que le permite perfeccionar su actividad docente.

Es posible también acudir a las investigaciones sobre la enseñanza para ensanchar la conciencia del profesor sobre la realidad. En ambos casos, los autores ponen la investigación como instrumento de la práctica profesional del profesor, distinguiéndola de la práctica profesional del investigador.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

La investigación sobre la práctica misma se ha desarrollado como parte del enfoque llamado “maestro reflexivo” (cf. Schön, 1987 y Zeichner, 1988 en los EE.UU.; Elliott, 1993, en Inglaterra). Tales enfoques entienden que las transformaciones en las prácticas docentes sólo se llevan a cabo a medida que el maestro ensancha su conciencia sobre la práctica misma. La dilatación de la conciencia, a su vez, se obtiene mediante la reflexión que el maestro realiza en acción. En sus actividades cotidianas, el maestro toma decisiones ante las situaciones concretas que se le ofrecen. Basado en ello, construye el saber en acción. Pero su reflexión en acción debe ir más allá de la situación inmediata. Para eso hace falta reflexionar sobre la reflexión en acción. O sea, hacer una reflexión que trascienda la situación inmediata, y tienda hacia una elaboración teórica de sus saberes. Ese movimiento práctico - teórico - práctico (Pimenta, 1995) configura la posibilidad de que el maestro cree nuevos hábitos (cf. Perrenoud, 1993), o nueva cultura profesional. O bien, que pueda desarrollarse como profesional independiente (relativamente independiente), (cf. Nóvoa, 1992). La importancia que ha adquirido la capacitación de los maestros en estos últimos años, en el sentido de mejorar la calidad de enseñanza, ha provocado la resignificación de la didáctica.

Esta, a su vez, indica la necesidad de que haya una resignificación epistemológica de la pedagogía y remite a la discusión de sus vínculos con las ciencias de la educación. Pedagogía: ¿qué interés tienen las ciencias de la educación para el docente? La producción en esa área, ¿aporta a la construcción de nuevas prácticas? ¿Cuál es el estatuto epistemológico de la(s) ciencia(s) de la educación?

Si entendemos que la didáctica tiene como objeto de estudio la enseñanza, tomada en su realidad práctica y social, nos parece útil, a los efectos de resignificar la didáctica, hacer un cotejo de las investigaciones realizadas en didáctica y en otras ciencias de la educación desde esta perspectiva. ¿Qué estudios sobre la enseñanza se han hecho en sociología, psicología y filosofía de la educación? ¿Y las metodologías de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

enseñanza / didácticas específicas? ¿Hasta qué punto tales estudios han contribuido a construir teorías sobre la enseñanza desde la práctica y cómo se vuelcan hacia ella para orientarla? ¿Hasta qué punto se restringen a interpretaciones / explicaciones sobre el fenómeno de la enseñanza desde un enfoque meramente disciplinario (para el caso de las ciencias de la educación), o se dedican a construir saberes sobre los quehaceres tecnológicos (cf. Oliveira, 1994) del proceso de enseñanza (para el caso de las metodologías / didácticas específicas)?

Para nosotros, la cuestión fundamental es la necesidad de construir teorías que fertilicen la praxis de los maestros, en el sentido de transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje hasta ahora selectivas y exclusivas; de gestar prácticas pedagógicas capaces de crear, en las esferas escolares, las condiciones de emancipación y desarrollo social, cultural y humano de los alumnos con extracción social humilde, quienes sufren un proceso de marginación en nuestras escuelas.

Con base en las consideraciones anteriores, podemos indicar una trama de três frentes que se abren a la investigación con miras a una resignificación de la didáctica, para que la enseñanza sea un proceso de incorporación y de emancipación social:

- Cotejo de las discusiones sobre epistemología de la didáctica, de la psicología y ciencias de la educación, que se están realizando en diversos países en la década del 90.
- Cotejo que articule los resultados de las investigaciones realizadas por distintas ciencias de la educación y metodologías de enseñanza / didácticas específicas, em un contexto internacional sobre la enseñanza como práctica social.
- Cotejo que articule los resultados de las investigaciones sobre la práctica docente, en la formación inicial y en la formación continuada, identificando los vínculos que permitan articular las prácticas cotidianas con contextos más amplios.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Entiendo que hace falta un cotejo conceptual para ubicar nuestras problemáticas dentro del contexto internacional, y para poder subsidiarlas. Un camino posible es identificar y reflexionar sobre la génesis de estas nuevas construcciones teóricas. Sin olvidar que tal construcción se basa en las necesidades prácticas y sociales de los distintos países.

El texto que sigue se refiere al primer frente arriba mencionado. Presenta un balance preliminar de las discusiones en pauta sobre el estatuto epistemológico de la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación en Portugal y Francia. Trae también algunos aportes de autores españoles e italianos. Ese recorte se debió por la fertilidad de las discusiones, que, a mi juicio, se acercan a lo que hemos realizado y a lo que está en marcha en nuestro país. (cf. Candau, 1984; ANFOPE, 1992 y 1993; Brezinski, 1994; Oliveira, 1994).

Se trata de una síntesis provisional, tanto desde el punto de vista cuantitativo, porque hay otros aportes que merecen analizarse, como desde el punto de vista conceptual, porque no presenta un confronto con la producción / problemática brasileña. Y con eso, seguramente, se podrán producir nuevos saberes sobre la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación en nuestro medio. Esse confronto será objeto de estudios subsiguientes al que ahora presento.

2. DE LA IMPORTANCIA DE LA DISCURSIÓN EPISTEMOLÓGICA.

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

La preocupación con el tema, como se sabe, no es reciente. Hace mucho que se analiza la naturaleza y la especificidad de la pedagogía ante las ciencias de la educación,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

así como su aporte al fenómeno educativo, en particular a la enseñanza, área de estudio de la didáctica.

La cuestión epistemológica presenta dificultades, principalmente en el campo de la educación, cuya naturaleza, objeto y método, a veces no resultan lo suficientemente claros y por eso a menudo se la tilda de diletantismo. En la base de tal postura están los argumentos que aducen la anterioridad de los hechos con respecto a la ciencia, la urgencia de soluciones ante los problemas de la realidad, y la creencia de que la especificidad de un área aflora de los conocimientos que se consiga acumular sobre ella.

Que los hechos preceden los conocimientos que el hombre elabora sobre ellos, es cosa consabida. Como también, que a medida que va construyendo tales conocimientos, el hombre crea las posibilidades (instrumentos, técnicas) de intervenir sobre ellos, y transformarles los principios, las regularidades, creando nuevas formas de relación y de existencia. Por lo que respecta a la urgencia de los problemas, se los tratará mejor a medida que se conozcan mejor sus raíces, para construir saberes basados en ellas, saberes que a su vez podrán responder a nuevas necesidades. O sea que la práctica está en la raíz de la resignificación epistemológica. Por último, articular, de modo orgánico, conocimientos de varias áreas a los problemas educativos, que indican la necesidad de nuevas investigaciones, es diferente de apropiarse de modo inconexo y agregado de los resultados de otras áreas, sin tener claro el problema educativo en pauta.

El esquivar la cuestión epistemológica en educación dificulta, a los educadores, la posibilidad de articular investigaciones eventualmente realizadas en el área, y formular los estudios que urgen para la práctica social de la educación. Em consecuencia, resulta difícil superar los problemas que hoy se plantean. Por esto, a nuestro juicio, la cuestión epistemológica es importante desde el punto de vista de su necesidad histórica, no por razones de carácter disciplinario y/o lógico. Los adelantos en



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

investigación educativa pasan, necesariamente, por la cuestión epistemológica de la educación.

La educación no ha sido tratada lo suficiente como área de investigación por las ciencias de la educación. Por lo general estas ciencias investigan sobre, no desde la educación. Es decir, no ponen los problemas de la práctica educativa como una de sus primeras preocupaciones. Toman la educación como campo de aplicación de otras ciencias. No se pueden “negar los aportes teóricos decisivos que especialistas de diversas áreas han dado a las Ciencias de la Educación. Los ejemplos del psicólogo Jean Piaget, del sociólogo Pierre Bourdieu o del historiador Philippe Ariès, entre tantos otros, lo confirman de manera irrefutable. Pero el pensamiento de estos hombres se produjo dentro de sus campos disciplinarios de origen: no buscaban una nueva referencia de identidad para las Ciencias de la Educación” (Nóvoa, 1991:31). Y por eso se limitan a elaborar un discurso que se ha de aplicar sobre la educación como práctica social.

Una dificultad obstruye la construcción de la ciencia de la educación, como por lo demás, las ciencias humanas en general. Resulta que en ellas el sujeto y el objeto se sobreponen y se constituyen mutuamente. La educación (objeto del conocimiento) constituye y es constituida por el hombre (sujeto del conocimiento). Es un objeto que se modifica parcialmente cuando se intenta conocerlo, y a medida que se lo conoce, provoca cambios en quien lo hace. Cuando investiga, el hombre transforma la educación y ella lo transforma a él. En Francia y en Portugal el tema está en pauta. ¿Por qué? ¿Qué factores le dieron actualidad?

A partir de los años 60, Francia implantó una serie de modificaciones en su sistema educativo (cf. Mialaret, 1992); y Lelièvre, 1992). En 1967 las universidades de Bordeaux, París y Caen crearon un ciclo de estudios en ciencias de la educación, en el lugar de la pedagogía. Esta daba señales de agotamiento, después de los grandes sistemas pedagógicos de los siglos anteriores, de la pedagogía científica de principios



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

del siglo XX y, más recientemente, después que las cuestiones pedagógicas se subsumieron a la psicopedagogía. Además está la indefinida noción tradicional del pedagogo (egresado de la Universidad), y del maestro (egresado de la Escuela Normal), que todavía no se ha resuelto. Por otra parte, hubo aportes importantes de las diversas áreas del saber “aplicadas” a la educación. En especial de la sociología, la historia, la economía, lingüística y antropología.

El área de formación de maestros y por ende, las metodologías de enseñanza y la didáctica, tuvieron nuevos requerimientos a partir de la creación, a principios de los años 70, de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) los cuales propusieron un conjunto de innovaciones institucionales y pedagógicas, con miras a superar el esquema tradicional de las Escuelas Normales y de las Universidades (Licenciaturas). Tales iniciativas buscaban la capacitación, en términos de formación inicial y sostenida de los profesores, ante las nuevas demandas de la escolaridad.

Ese conjunto de factores, además de la creación de varios institutos de investigación, impulsó la realización de muchas investigaciones en el área educativa, especialmente en áreas dedicadas a la enseñanza de contenidos específicos y de política, administración y gestión de los sistemas de enseñanza. Como ejemplo, Lelièvre (1992:34-6) cita cinco grupos temáticos de investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación Nacional, con el objetivo de sopesar la eficacia (los efectos individuales, sociales, empresariales, culturales) de las inversiones efectuadas. Son ellos: la definición de territorios para las políticas de educación y de formación; investigación y profesionalización en enseñanza superior; aprendizajes y didácticas; las didácticas de disciplinas tecnológicas; y las investigaciones sobre los IUFMs. El primero de ellos, al que pertenece Bernard Charlot, enfoca temas nuevos y candentes tales como la calidad por oposición a la cantidad; la democratización por gestión heterogénea en oposición a la democratización por unificación de estructuras y prácticas educativas; los diseños de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

escuelas, actividades en mancomunidad, la necesidad de evaluación nacional y local; la necesidad de racionalizar los medios en tiempos de austeridad. Señalando la importancia de llevar a cabo un trabajo articulado entre estos grupos, finaliza indicando las nuevas demandas planteadas al sistema de enseñanza: el crecimiento de la población escolar y su carácter pluricultural; el desarrollo de la formación sostenida en varias modalidades y la importancia de la educación no escolar.

Estos avances y las nuevas demandas justifican el interés de los franceses en debatir las cuestiones epistemológicas de las ciencias de la educación, empezando con evaluar la experiencia iniciada 25 años antes, cuando se introdujo el curso de Ciencias de la Educación. Al llevar a cabo tal evaluación, varios autores plantean la interrogación: “Les sciences de l’éducation: quel intérêt pour le praticien?”¹ También en Portugal las Ciencias de la Educación tuvieron una expansión significativa en las dos últimas décadas, a raíz de un conjunto de innovaciones en cuanto a los aspectos institucionales. Son ellas: la creación de Departamentos de Educación y Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación, y la creación de Centros Integrados de Formación de Maestros y Escuelas Superiores de Educación.

A eso hay que añadir las grandes inversiones y empeño en aspectos de formación (inicial y continuada) y profesionalización docente, la apertura de Maestrías y Licenciaturas en Ciencias de la Educación, y la supervisión de los cambios estructurales del sistema educativo portugués.

Según Nóvoa (1991:32), esa “consolidación institucional de las Ciencias de la Educación precedió su afirmación científica, con lo cual obtuvieron gran influencia social y política, pero en contrapartida se debilitó la producción científica.” El autor

¹ Título del número temático de la revista Cahiers Pédagogiques, 334, París. INRP. 1995.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

sacó esa conclusión y la presentó en su conferencia ante la apertura de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación, en 1991. La creación de esa sociedad revela la posibilidad de que las ciencias de la educación tomen impulso a medida que fortalezcan su rigor científico, para que sus aportes al cambio educativo sea más calificado. Para ello, Nóvoa estima oportuno discutir el carácter científico de la ciencia de la educación (pedagogía) y de las ciencias de la educación, de modo a encauzarlas hacia la pluralidad y la identidad, al mismo tiempo. ¿Y en Brasil? Algo de historia.

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

El curso de pedagogía, a su vez, allá por los años 60, empezó a formar bachilleres y licenciados (1962). El pedagogo se transformó en maestro de diferentes asignaturas que había en los cursos preparatorios y normales en ese entonces. El curriculum de Pedagogía incluía ciencias de la educación, didácticas y administración escolar. Em 1969 quedó abolida la distinción entre bachillerato y licenciatura en pedagogía, y se adoptó la idea de formar especialistas en administración escolar, inspección escolar, supervisión pedagógica y orientación educativa. Este último tuvo el mérito de acentuar la dimensión pedagógica y escolar, porque el curso de orientación educativa ofrecido en ese entonces, después de la graduación, tenía fuerte tendencia psicológica y se confundía con psicopedagogía (cf. Pimenta, 1988).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

No disponemos de estudios que aclaren a qué necesidades sociales respondió la institucionalización de los cursos de pedagogía y la profesionalización del profesor. Sin embargo, no parece despropositado decir que la ampliación lenta y progresiva del sistema público de escolaridad básica constituyó una de tales necesidades. Esse factor provocó la expansión paulatina de los cursos de pedagogía y licenciaturas, em respuesta a las cuestiones derivadas de la ampliación de la escolaridad básica. A partir de los años 60 el país empezó a contar con una expresiva red de escuelas públicas, lo cual indujo al desarrollo de la ciencia pedagógica y la psicología educativa, además de investigaciones en sociología escolar. ¿Estaría allí el embrión de la “ciencia pedagógica” o hasta de las “ciencias de la educación” en nuestro país?

La institución de cursos de posgrado (maestría y doctorado) en los años 70 impulsa la realización de investigaciones en educación. Al mismo tiempo, la constitución de la Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que promueve las Conferências Brasileiras de Educação (CBE) de mancomún con la Associação Nacional de Educação (ANDE) y el Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES), resulta decisiva para la producción y la difusión de investigaciones en el área educativa, también a través de sus Revistas. A eso hay que añadir el importante papel que han desempeñado las editoriales, entre las cuales sobresalen Cortez & Autores Associados, Loyola y Vozes, en cuanto a la publicación de investigaciones, y la Fundação Carlos Chagas, a través de la Revista Cadernos de Pesquisa. Hay que agregar también la importancia de la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que ya se publicaba desde los años 40 y la producción de nuevas revistas en varias universidades.

Esa producción rica y relativamente vasta, configura la consolidación de la actividad científica en el área educativa en nuestro país. Tomada como fenómeno social arrimado al desarrollo del capitalismo brasileño, la escuela y los sistemas de enseñanza



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

empiezan a ser objeto de investigación. Ya sea desde el prisma metodológico teórico interpretativo, ya sea desde una visión práctica interpretativa.

Ambos enfoques utilizan metodologías cualitativas, coherentes con la asimilación de los fenómenos educativos, desde una perspectiva crítica, por oposición a los enfoques positivista y funcionalista. Todavía quedaba pendiente el movimiento de educadores y científicos de la educación por las (re)construcción de la democracia política y social brasileña, coartada por 20 largos años.

Hacia finales de los años 70, aflora el movimiento que pretendía redefinir los cursos de pedagogía. Estaba en pauta la identidad del curso y del profesional pedagogo. Entre otros trabajos, tres tesis sobre los especialistas en educación, elaboradas en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo expresan bien la cuestión: Pimenta, Selma G., 1985, O pedagogo na Escola Pública, (Ed. Loyola, SP., 1988); Silva Jr., Celestino A., Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva (Ed. Loyola, SP, 1985); y Paro, Vítor, Administração escolar (Ed. Cortez, SP, 1988).

Ese movimiento se contrapuso a la visión tecnoburocrática oficial, que no incluía la participación de los educadores en definir la política educativa.²

En el transcurso de los años 80 el movimiento recibió denominaciones diversas, hasta firmarse como Asociación Nacional para la Formación de Profesionales em Educação (ANFOPE). Realizó innumerables encuentros nacionales y aportó una reflexión amplia y diversas propuestas con la participación de educadores de varias provincias y universidades. En ese entonces ya se había extendido de la pedagogia a las demás licenciaturas.³

² Cf. Gadotti, Moacir. Natureza e Especificidade da Educação. Em Aberto. Brasília, Ministerio de Educación y Cultura/INEP, 1984, año III, 22.

³ Un análisis de los ires y venires de ese movimiento está en Brezinskil, Íria, Pedagogia, Pedagogos e formação de professores - busca e movimento. São Paulo. Tesis de doctorado. Faculdade de Educação/USP, 1994.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

El movimiento empezó a poner en pauta la especificidad de la educación.⁴ Y, por ende, el carácter científico de ésta y de la pedagogía, y sus vínculos con las ciencias de la educación.⁵ La tendencia predominante del movimiento es valorar la formación del maestro en el curso de pedagogía y dejar la especialización para después de la graduación. En términos de curriculum propone algo como una base nacional em común para articular las disciplinas de fundamentos de la educación orientadas a las cuestiones de la práctica escolar / social. En tal sentido, fomenta la investigación como principio cognitivo, articulador de la teoría / práctica. El movimiento de reformulación de la pedagogía no resultó en reformas legales para todo el país. Ya sea por rechazo de los mismos educadores, cansados de ver sus proyectos transformados en burocracia, ya sea por falta de interés por parte de las políticas educativas en cuanto a la capacitación / profesionalización de maestros. Sin embargo, aportó varias experiencias de reformulación de currículo, que ya empiezan a evaluarse.

¿Hacia dónde va la Pedagogía? ¿Qué importancia tiene para la formación y la práctica de los maestros? ¿Cómo se ha entendido la práctica en las investigaciones de ciencias de la educación? ¿Se investiga sobre educación o la educación como práctica? ¿Qué especificidad tiene la pedagogía? ¿En qué difiere de las demás ciencias de la educación? ¿Estará la pedagogía entre nosotros, subsumida a ellas y/o reducida a la formación de maestros? El cuadro delineado indica la importancia de la cuestión epistemológica. Las posibles respuestas, seguramente, tendrán que someterse a un cotejo de la producción / experiencias en esa área, a un debate sobre las necesidades

⁴ Véase, a propósito, Em Aberto, Brasília, MEC/INEP, 1984, año III, 22. Es un número temático sobre la Naturaleza y la Especificidad de la Educación, con artículos de Saviani, Dermeval; Silva, Jefferson I. da; Haidar, Maria de L.; Gadotti, Moacir.

⁵ Orlandi, Luiz B.L. ya había planteado esta cuestión en O problema da pesquisa em educação e suas implicações. Educação Hoje, marzo-abril, 1969, donde señala las dificultades que tienen las ciencias de la educación para tratar los fenómenos educativos desde un enfoque educativo.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

práticas, institucionales y sociales que tienen los científicos de la educación, entre los cuales está el pedagogo. El debate está reabierto.

3. CIENCIA DE LA EDUCACIÓN (PEDAGOGÍA) Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – DE LA INQUIETUD DISCIPLINARIA AL DIÁLOGO TRANSDISCIPLINARIO

Algunos autores plantean la inquietud epistemológica en el marco de una perspectiva disciplinaria. Considerando que no está claro el campo de conocimientos que caracterizan la pedagogía como ciencia de la educación, señalan su pérdida de significado a medida que se resigna en seguir siendo campo de aplicación de otras ciencias que también estudian la educación. Así, la especificidad de la ciencia pedagógica se ha de constituir al definir su objeto propio a partir de la práctica educativa, para identificar en ella un trasfondo ‘pedagógico irreductible’ analizando los fenómenos educativos en situación y, a partir de ahí, entablar un diálogo con las demás ciencias de la educación (Estrela, 1980). Otros autores plantean que ante la complejidad del fenómeno educativo, la especificidad se construirá a priori, confrontando los variados discursos sobre el fenómeno y analizando sus coherencias internas. (Coelho e Silva, 1991). Desde una perspectiva más rica, Dias de Carvalho (1988), admitiendo también la complejidad, propone un enfoque inter, multi y transdisciplinario del fenómeno educativo, resguardada la especificidad de la ciencias de la educación como ciencia de la práctica educativa. Y, considerando la pluralidad de los fenómenos educativos, el método tendrá que ser necesariamente plural e integrador (o multirreferente, cf. Ardoíno, 1992).

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



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

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

Admitiendo que ninguna ciencia se constituye sin que se sepa cuál es su campo, se indaga cuál es el campo de la pedagogía, la realidad pedagógica. Afirma que conocer esa realidad constituye la primera etapa del método científico y que el modo de conocerla es observarla para luego describirla. Por eso plantea la necesidad de describir los fenómenos pedagógicos con instrumentos y métodos propios, no prestados de otras ciencias. Como camino, propone definir el elemento “pedagógico irreductible”. Por ejemplo, en la situación escolar, el elemento “pedagógico irreductible” es el alumno, es decir, el individuo en la misma situación específica de enseñanza y aprendizaje. Diferente, por tanto, de las “ciencias de la educación” que estudian el niño, el joven, el adulto, etc., en sí. Por consiguiente, el campo de la pedagogía (ciencia de la educación), en el caso de la educación escolar, es el acto pedagógico que abarca el alumno, el saber, el maestro, la situación institucional, etc., donde el análisis del comportamiento en situación se sobrepone al análisis del comportamiento en sí, lo cual significa un cambio radical en los fundamentos epistemológicos y en la práctica de investigación en pedagogía.

Aunque no profundice la discusión metodológica, la propuesta de Estrela (1980) sobre el elemento “pedagógico irreductible”, a través del “análisis del comportamiento en situación”, abre posibilidades para desarrollar métodos cualitativos y etnográficos en la investigación educativa.

Dias de Carvalho (1988), desde otro ponto de vista, admitiendo que la historia de las ciencias de la educación remite a la de las ciencias humanas, busca establecer en qué medida y con cuál estatuto las ciencias de la educación permanecen en las ciencias humanas. Para eso despliega una importante reflexión que puede auxiliar a construir el estatuto propio de la pedagogía.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

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

Sobre la insuficiencia de las ciencias sociales y humanas para los problemas educativos, resalta el carácter descriptivo / explicativo que las caracteriza. La realidad educativa no se absorbe lo suficiente mediante la descripción / explicación, por más que se le añada el carácter interpretativo (ofrecido por la filosofía, la ideología y la política), el cual plantea la cuestión de los fines de la educación, más allá del marco escolar. Pero tampoco contempla un campo / método específico que capte la dimensión práctica de la educación.

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

Quintana Cabanas (1983), al enfocar la importante cuestión del lugar y del estatuto de la pedagogía en el meollo de las ciencias de la educación, estima que la pedagogía no se diluye entre las ciencias de la educación, y la plantea como una ciencia práctica y normativa de la educación. Es decir, ocupada con la acción de educar, con el acto educativo y con la intervención sobre ese acto, hacia el cual se vuelca con la



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

intención de conocerlo y transformarlo a la vez. Lleva una intención, um proyecto. Esto no les pasa a las demás ciencias de la educación que afrontan dificultades concretas en cuanto a la problemática de su competencia y eficacia, para dar solución a las cuestiones propias de situaciones, hechos y problemas educativos en el marco de la articulación necesaria entre investigación y práctica.

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

Perspectiva semejante es la adoptada por Avanzini (1992), ao considerar la pluralidad del fenómeno educativo. La complejidad del objeto de la educación excluye la posibilidad de que lo analice una sola disciplina. A las ciencias de la educación les corresponde identificar la diversidad de enfoques, desde una perspectiva interactiva, no como lugar de conflictos con pretensiones hegemónicas de delimitación de fronteras. Esto no significa una actitud de pasividad receptiva por parte de las ciencias de la educación, sino un desafío para realizar el cotejo necesario entre teorías y metodologías de las demás ciencias, por lo que concierne a su objeto y a sus problemas de estudio. Aceptar la pluralidad es concordar con la noción de referencia múltiple, del modo como la desarrolla Ardoíno (1992).

Admitiendo la importancia de esa perspectiva multirreferente y de los enfoques plurales sobre el fenómeno educación, Nóvoa (1991: 30) entiende que “defender la pluralidad no significa renunciar a la identidad, y no puede, de manera alguna, justificar la dispersión, la falta de rigor o la superficialidad científica”. En este sentido, indagar la



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

especificidad de la pedagogía significa aclarar su compromiso en elaborar el soporte teórico científico con miras a transformar la práctica social de la educación. La cuestión epistemológica, por lo tanto, es más que una cuestión disciplinaria formal. Dada la complejidad del fenómeno, se justifica la referencia múltiple.

La noción de referencia múltiple aparece en un momento en que los prácticos (maestros) se vuelcan a sus prácticas, interrogándolas con respecto a sus resultados. Esto conlleva una intención claramente praxiológica, pero también teórica, a medida en que permite comprenderlas mejor, desde una perspectiva que se acerca a la curiosidad científica, pero también ética. En otras palabras, la noción de referencia múltiple es práctico / teórico / práctica, con miras al trabajo conjunto entre prácticos e investigadores y hacia un enfoque interdisciplinario del fenómeno.

Parece ser éste el sentido de la afirmación de Suchodolski (1979), cuando dice que el conocimiento de la ciencia pedagógica es imprescindible, no porque contenga directrices concretas válidas para ‘hoy y mañana’, sino porque permite realizar un auténtico análisis crítico de la cultura pedagógica, y eso le facilita al maestro volcarse sobre las dificultades concretas de su trabajo y superarlas de manera creadora.

4. PEDAGOGÍA – CIENCIA DE LA PRÁCTICA Y PARA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Concordando que el estudio de la educación como fenómeno social no se agota en una ciencia, y que la pedagogía tampoco es la única ciencia que estudia la educación, y aceptando además, la multiplicidad del fenómeno y la pluralidad de enfoques sobre el mismo, comprendo que la base por una resignificación de la pedagogía y de las ciencias de la educación es la práctica social, con todas sus contradicciones, y que a ellos les corresponde contribuir a analizarla y transformarla a la vez. En este sentido, el punto de partida para la epistemología es la práctica social de la educación. ¿Cuál es el aporte de la pedagogía y de las demás ciencias de la educación



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

ante los desafíos y problemas que advienen de los cambios en el mundo contemporâneo - mercados mundiales, reorganización del trabajo, desempleo, pluralidad de etnias, aumento de la miseria y de la desigualdad social?

Esa realidad requiere producir conocimientos en educación referentes a políticas educativas, financiación, gestión y organización escolar, prácticas pedagógicas, formación y desarrollo de maestros, capaces de crear nuevas prácticas educativas que superen las desigualdades educativas y sociales.

Charlot al discutir las prácticas, los discursos y las investigaciones como fuentes para una reidentificación de las Ciencias de la Educación, se coloca entre los que la definen como la “circulación entre diferentes tipos de estudios y prácticas” (Charlot, 1995:14), por oposición a quienes la entienden como una yuxtaposición de disciplinas subalternas (Véase Isambert - Jamati), y se acerca a quienes hablan de referencia múltiple (J. Ardoíno). En este sentido parece provechoso definir las ciencias de la educación ya no más por los discursos que producen sobre sí mismas, sino por su producción real.

Citando un estudio realizado por Beillerot (1995), sobre las tesis producidas en ciencias de la educación en Francia, entre 1969 y 1989, Charlot pone en evidencia su especificidad en los siguientes términos: produjeron trabajos centrados en situaciones de aprendizaje tomadas “in natura” (no en laboratorios), con énfasis pluridisciplinaria sobre ciertos temas - formación de maestros, relación educativa, innovaciones institucionales y del curriculum, y evaluación. Además, atribuyeron importancia particular a la cuestión de la singularidad, vista por métodos clínicos, y desarrollaron campos nuevos (educación familiar) y tramas conceptuales (por ejemplo, la producción de saberes). Sin embargo, si de un lado el inventario de las investigaciones realizadas constituye un importante marco de referencia para la identidad de las ciencias de la



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

educación, del otro, hace falta analizar los requerimientos educativos sociales que no fueron objeto de investigación.

Las consideraciones que hemos presentado señala claramente la diferencia entre las ciencias de la educación y la pedagogía (ciencia de la educación), como también la importancia de tomar la práctica social de la educación como referencia para la significación epistemológica de la pedagogía.

Diferente de las demás ciencias de la educación, la pedagogía es la ciencia de la práctica. En eso radica su especificidad. Ella no se erige como discurso sobre la educación, sino desde la práctica de los educadores, tomada como referencia para la construcción de saberes, en confronto con los saberes teóricos. Por el proceso de reflexión sobre esa práctica, como práctica social histórica tomada como totalidad. Y se vuelca a la práctica desde la cual y hacia la cual establece proposiciones.

Entendemos que en esa comprensión de la pedagogía estriba la raíz fértil para la resignificación epistemológica de la didáctica, la cual, como área de la pedagogía, hoy nos plantea el desafío de constituirse desde la enseñanza, su objeto, tomada como práctica social, tema ése que enfocaremos en el apartado siguiente. Antes veamos el aporte de algunos autores para ese entendimiento de la pedagogía.

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



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

ser en la práctica de la educación, cuya finalidad es humanizar a los hombres. Ella parte de los fenómenos educativos para luego volver a ellos.

Valorando el carácter práctico de la pedagogía, el autor afirma la pedagogía como una ciencia práctica de la y para la praxis educativa. Pedagogía (ciencia) y educación (práctica) mantienen una relación de interdependencia mutua, puesto que la educación depende de una directriz pedagógica previa (lo que debe ser) y la pedagogía depende de una praxis educativa anterior (lo que es). Así, queda claro que la pedagogía sólo puede ser ciencia práctica de la y para la educación, cuando se la comprende como aclaración racional de la acción educativa volcada a la humanización de la generación en desarrollo, consciente del hecho de que su saber de la y para la educación lo mediatiza el educador. Ella no es teoría de la educación por voluntad propia, sino que está al servicio de los educadores. Ella no tiene capacidad de interferir en la praxis por sí misma, sino sólo mediante el educador que se pone bajo el primado práctico de sus tareas educativas. Por eso ella es ciencia práctica de la y para la educación únicamente cuando se somete al primado de la práctica en que el educador ejerce su praxis. (Schmied-Kowarzik, 1983: 29). (Cursivas nuestras).

Mazzotti, cuyos estudios recientes (1993 y 1994) tratan de la epistemología de las ciencias de la educación y la especificidad de la pedagogía, denomina la ciencia de la educación como Pedagogía y justifica el uso de la expresión “para distinguirla del conjunto de estudios sobre la / de la educación, y mantener la distinción entre la reflexión sistemática y la actividad que abarca el término educación” (1993: 5). Y sostiene la pedagogía “como una ciencia de la práctica, porque así, el proceso de desarrollo de las ciencias se podrá evaluar como una descentralización permanente del sujeto ante el objeto. O sea, como un recorrido por el cual el sujeto deja su centrismo, para reconocer que sus explicaciones son combinaciones de las relaciones que mantiene con el objeto. De ese modo el objeto se comprende como un ‘constructo’ un ‘prototipo’,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

un ‘modelo’, un ‘simulacro’ de la ‘realidad’, una realidad que jamás se alcanzará por entero. La teoría sería, así, la exposición del objeto y de las relaciones que el sujeto del conocimiento establece con el objeto. (...) En este sentido sería posible comprender la Pedagogía como una ciencia de los quehaceres educativos, pero como tal, no se confundiría con los propios quehaceres, que siguen siendo la actividad del educador.” (Mazzotti, 1994: 6).

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

Houssaye (1995), igual que Schmied-Kowarzik y Mazzotti, hace una distinción entre pedagogía y ciencias de la educación. Define la pedagogía como “teoría práctica de la acción educativa” (Houssaye, 1995: 28). El saber pedagógico se elabora en la Práctica de cada maestro, en la “mezcla química” que hace entre teoría y práctica. Y esa práctica (praxis) le confiere autoridad, generaliza y nutre la pedagogía en su especificidad. En los quehaceres prácticos / teóricos se “fabrica” la pedagogía. “Toda pedagogía se presenta como una configuración limitada y estructurada del saber hacer elaborado, a partir de la acción educativa. En este sentido se puede decir que hay formación pedagógica cuando el formado, en su acción, coteja, junta y desglosa los resultados de la acción reflexión, de la teoría y de la práctica” (Houssaye, 1995: 28).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Niega que la pedagogía tenga su origen en las ciencias de la educación, porque éstas no pueden ofrecer la práctica, indispensable a la elaboración pedagógica. Las consecuencias para la formación de pedagogos son que la formación inicial solo puede darse a partir de la adquisición de “experiencia” por parte de los formados (o sea, tomar la práctica existente como referencia para la formación) y reflexionar sobre ella. El futuro profesional no puede componer su saber hacer sino a partir de su propio hacer. Es la única base sobre la cual se constituye el saber, como elaboración teórica. En el curso de ciencias de la educación, los futuros prácticos podrán adquirir saberes sobre educación y sobre pedagogía, pero no estarán capacitados a hablar de saberes pedagógicos. “La especificidad de la formación pedagógica, tanto la inicial como la sostenida, no es reflexionar sobre lo que se há de hacer, tampoco sobre lo que hay que hacer, sino sobre lo que se hace” (Houssaye, 1995: 28). Los profesionales de la educación, en contacto con los saberes sobre educación y sobre pedagogía, pueden encontrar instrumentos para interrogarse y alimentar sus prácticas, confrontándolos. Así es como se producen los saberes pedagógicos, en acción.

Considera que la pedagogía se resignificará a medida en que tome la acción como referencia desde la cual parte y hacia la cual vuelve ⁶.

5. LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA SOCIAL. POSIBILIDADES DE LA DIDÁCTICA

Por ser área de la pedagogía, el objeto de investigación de la didáctica es la enseñanza. Considerarla como práctica educativa en situaciones históricamente ubicadas significa examinarla en los contextos sociales donde se realiza - las clases y demás situaciones de enseñanza de las diversas áreas del conocimiento, las escuelas, los sistemas de enseñanza, las culturas, las sociedades - y establecer el vínculo entre ellos.

⁶ A propósito de la acción tomada como referencia para la formación inicial, véase Pimenta, 1994: 172.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Las nuevas posibilidades de la didáctica emergen de las investigaciones sobre la enseñanza como práctica social viva.

Develay (1990) profundiza la cuestión a partir de la práctica y examina las relaciones entre la pedagogía, la didáctica y las didácticas específicas (de las disciplinas).

Analiza las posibilidades de la didáctica en sus aspectos especulativos e institucionales. En cuanto al primero, busca aclarar las distinciones entre pedagogía y didáctica, y entre ésta y las didácticas específicas. En cuanto al aspecto institucional, señala las innumerables posibilidades que se abren a la didáctica a partir del momento en que en Francia se redefinieron los lugares y la calidad de la formación de maestros, tanto en las universidades como en los centros de formación. Tal suceso, de un lado puso al centro los problemas de la enseñanza de disciplinas específicas, y del otro, las cuestiones relativas a la secuencia de disciplinas (currículum). Además de suscitar planteamientos y nuevos enfoques para las relaciones entre las didácticas específicas y la utilización de la didáctica (general) ante los nuevos problemas de la enseñanza con sus vínculos institucionales.

Y a partir de las nuevas problemáticas planteadas por ese nuevo cuadro de la realidad, el autor estima importante retomar y profundizar las posibilidades especulativas (epistemológicas).

Define la didáctica como el estudio de los procesos de aprender y enseñar relativos a un contenido específico. En este sentido la didáctica considera la naturaleza del saber que se ha de enseñar como determinante del aprendizaje, y por ende, de la enseñanza. (La naturaleza de determinada área del saber, a su vez, determina el método de enseñanza). La pedagogía, sin embargo, no pretende estudiar las situaciones de enseñanza desde el solo ángulo de la especificidad del contenido (como las didácticas específicas). Ella se ocupa de la dimensión cognitiva del aprendizaje y además de todas



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

las dimensiones involucradas en las situaciones de enseñanza (personales, institucionales, estructurales). Es decir, las condiciones pedagógicas de las situaciones de enseñanza, las acciones como prácticas educativas y sus vínculos con sus finalidades.

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

A las didácticas de las disciplinas les corresponde estudiar los orígenes de los contenidos que se han de enseñar, su historia y su epistemología. A la didáctica le corresponde un acercamiento articulador / comparativo a las didácticas de las disciplinas. A través de los nuevos conceptos didácticos (tramas conceptuales, contrato didáctico, transposición didáctica, situaciones didácticas), es posible el intercambio entre los didácticos de distintas disciplinas, acción que conduce, en el campo escolar, a la noción de interdisciplinariedad, o mejor dicho, de transdisciplinariedad. (cf. Develay, 1993: 174).

Cornu y Vergniox (1992) consideran que desde el momento en que la formación de maestros adquirió importancia (en el sistema educativo francés), esto puso también a la didáctica en un lugar significativo. Un conjunto de conceptos didácticos nuevos brotó de la práctica: contrato didáctico, objetivo / obstáculo, situación problema,



trama conceptual, conflicto sociocognitivo, transposición didáctica, y otros. ¿Hasta qué punto estos conceptos clarifican la tarea de enseñar? ¿Hasta qué punto brotaron de una investigación científica? A lo mejor pretenden sólo racionalizar las prácticas para que sean más eficaces. Situando la didáctica en el marco de la historia de los saberes y en la historia de la enseñanza, los autores despliegan una reflexión crítica y fecunda en el sentido de resignificarla, señalando sus posibilidades y sus límites en la actualidad.

Sin hacer mayores consideraciones sobre el desarrollo de la pedagogía en la didáctica moderna, agrupan tres circunstancias que hicieron emerger la didáctica contemporánea: la evolución de los saberes; el desarrollo de las psicologías del niño, estudiando el desarrollo de conceptos en enseñanza escolar y las renovaciones pedagógicas; y las iniciativas institucionales (cf. Cornu y Vergnion, 1992: 33).

En la primera, a la que denominan “foco epistemológico”, incluyen la renovación de saberes, las nuevas especialidades, las nuevas teorías (en Matemática y Física), los nuevos campos de investigación (la Lingüística). En consecuencia, ese foco epistemológico cuestiona las disciplinas, la reactualización de los programas, y la relación entre saberes enseñados y saberes investigados. Con eso aproximan investigación y enseñanza, investigación y aprendizaje, y de ahí salen expresiones tales como “maestro investigador” y “alumno investigador”. Con lo cual se confunden, se mezclan y se entretajan esas actividades (enseñar, investigar, aprender) que son muy diferentes. De todos modos, esto obliga a hacer una revisión periódica de los programas de enseñanza y sus resultados. El foco epistemológico le abre nuevas posibilidades de vuelo a la didáctica, al interrogar sobre el orden y los modos de enseñar.

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



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Sobre la base de estos dos focos, los autores sitúan el nacimiento de la didáctica contemporánea (cf. Cornu y Vergnioux, 1993: 33-4). A sus aportes podemos añadir las discusiones sobre el papel del conocimiento y de la información en la sociedad contemporánea (cf. Morin, 1993) y sus consecuencias para el trabajo en la escuela (del maestro y del alumno) a raíz del conocimiento; las innovaciones en el currículo (ciclos de aprendizaje, trabajo interdisciplinario, currículo y programas articulados a las escuelas, pasantía, cf. Pimenta, 1994a); el lugar institucional de la formación del maestro (universidad, centros, institutos); la formación inicial articulada a la realidad escolar y la formación continuada (redes de formación en el trabajo); la investigación como acción e intervención; el fenómeno pluricultural. Tales circunstancias han provocado una “explosión didáctica que puede vivificar los ejes reflexivos”, (expresiones usadas por Cornu y Vergnioux, 1993: 69).

Para el profesor italiano Cosimo Laneve (1993), la construcción del saber didáctico no brota sólo de la investigación sino también de la experiencia de los maestros. De lo que hacen y de lo que no pueden hacer en la escuela. La práctica de los maestros tiene riqueza de posibilidades para aportar a la constitución de la teoría. Abarca saberes que provienen de la acción directa, de la intuición, del buen sentido, de la capacidad personal de valoración, del poder de decisión. Muchos hechos e investigaciones convalidan la didáctica, cuyo aporte teórico, más allá de la práctica, a menudo no se reconoce. Pero tal práctica no es menos esencial y significativa para que se constituya el saber didáctico y para la competencia profesional del docente.

Pero, ¿cómo construir la teoría a partir de la práctica? Entre otros factores, Laneve señala que es esencial el registro sistemático de las experiencias, para que se constituya la memoria de la escuela. El análisis y la reflexión sobre esa memoria contribuirán tanto a la elaboración teórica como a revigorar y a engendrar nuevas prácticas. Como ya lo observaba Bertim (1951), el estudio de la tradición, el desarrollo



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

de la experiencia y la discusión didáctica permitieron que los maestros se respaldasen en ellos para crear nuevos saberes didácticos. Tomar la memoria como base de nuevas experiencias significa asimilar su singularidad, su no generalización, ya que son totalmente distintas. Por eso resulta muy positivo retomarlas, porque evidencian sus vínculos con los sujetos y sus épocas; muestran que se han construido para responder a determinadas necesidades históricas. Por eso no reemplazan la enseñanza y la investigación, todo lo contrario, ejercitan al docente a reflexionar sobre la situación didáctica en que está sumergido.

Las prácticas docentes abarcan elementos sumamente importantes tales como la problemática, la intención en encontrar soluciones, la experimentación metodológica, el desafío de situaciones de enseñanza complejas, los intentos más radicales, más ricos y más sugestivos de una didáctica innovadora, que todavía no está configurada teóricamente. Esa vasta y compleja producción tiende a perderse, a diluirse, quedando al nivel del sentido común. Las instituciones han mostrado más competencia en reproducir su historia negativamente, a través de procedimientos burocráticos, y han quedado a merced de los cambios externos, provenientes de los organismos centrales. Esto revela el miedo de reconstruir en forma sistemática, su pasado de escuela militante, sometiéndose a la burocracia, a las leyes, a la administración (cf. Laneve, 1993: 51).

La práctica de la documentación, sin embargo, requiere que se establezcan criterios. ¿Documentar qué cosa? No todo. Documentar las alternativas adoptadas por los docentes (el saber que los maestros producen en sus prácticas), el proceso y los resultados. No se trata de hacer un registro de la escuela sola, tomada aisladamente, sino de modo a establecer los vínculos más amplios con el sistema.

Documentar no sólo las prácticas concretas e inmediatas, sino buscar aclarar las teorías que se practican, la reflexión sobre caminos recorridos en términos de resultados obtenidos. O sea, evaluar las prácticas que se practican. Los materiales básicos para



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

estos procesos son la memoria de las reuniones docentes, la descripción de los libros y metodologías adoptados, los cuadernos de clase de los maestros, sus registros mensuales, y otros.

La importancia de la memoria / estudio de la experiencia, según Laneve constituye un potencial para elevar la calidad de la práctica escolar, como también para elevar la calidad de la teoría. Ese entendimiento implica reorientar la investigación en didáctica: tomar la enseñanza escolar - objeto de estudio de la didáctica como práctica social. A partir de ese prisma, se establecen los vínculos entre didáctica, pedagogía y ciencias de la educación (cf. Laneve, 1993: 55).

Laneve entiende que la creación de dominios autónomos y especializados del saber educativo (la enseñanza, en el caso de la didáctica), no significa excluir una reflexión más general sobre la educación, reflexión que tradicionalmente hacía la pedagogía.

Es legítimo hablar de pedagogía y sobre todo porque ella es la que confiere los significados, valora y sopesa el sentido educativo de lo que aportan las demás ciencias. Para él, la pedagogía es una ciencia articuladora: en su discurso fluye una cantidad de datos que le aportan las demás ciencias; ella los coteja con las realidades de la educación, por lo que respecta al alcance y al sentido. Así, se puede decir que la pedagogía tiene una dimensión estructural sobre la educación.

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

A partir del análisis de investigaciones realizadas en didáctica, en Italia, durante los años 90, reportándose a las investigaciones internacionales, Laneve elabora el paradigma que denomina la “descolonización epistemológica de la didáctica” (1993:



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

125). El autor niega la didáctica como puro campo aplicado y técnico de una ciência del conocimiento, que la restringe al cómo se aprende (dimensión técnica), y como transposición de indicaciones teóricas externas a la comprensión de las situaciones concretas del aprendizaje, configurándose como consumo de conocimiento, y propone la didáctica como adquisición original de conocimientos sobre la enseñanza.

Valorando las nuevas tendencias de la investigación en didáctica que enfocan la enseñanza en situación, y la importancia del método de memoria de las prácticas, el autor expone su entendimiento de la enseñanza como objeto de la didáctica “(...) Es la enseñanza, no el aprendizaje, el concepto fuerte, el foco teórico de la didáctica, sobre el cual hay que poner la atención del investigador. El aprendizaje es objeto de estudio de otros sectores científicos, abierto a otras perspectivas; la enseñanza, al contrario, sólo cuadra con la situación de la didáctica” (lo cual no significa que sólo la didáctica lo estudie). O sea, “hoy día la hipótesis (teórica) sobre el aprendizaje como función de la enseñanza, parece prevalecer sobre la hipótesis (teórica) de la enseñanza en función del aprendizaje” (Laneve, 1993: 128), contrario a las perspectivas tradicionales de incluir la enseñanza en el aprendizaje, como un apéndice suyo. La perspectiva que el autor defiende, plantea el carácter de compromiso - ético - de la enseñanza, de la actividad de enseñar, con la finalidad intencional de impulsar el aprendizaje.

La acción de enseñar comprendida en su totalidad, dentro y fuera de la escuela, o sea, en sus diversas y mutuas determinaciones, empieza a ser objeto de estudio de la didáctica, con lo cual se abren interesantes posibilidades de indagaciones puestas a la investigación, en el sentido de leer, comprender e interpretar la enseñanza⁷, superando las tendencias explicativas y normativas, formuladas en elaboraciones teóricas externas, aplicadas por una didáctica colonizada.

⁷ Véase también: Maragliano et al., 1986 y Damiano, 1990.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Contreras (1990) puntualiza la enseñanza como objeto (no exclusivo de la didáctica), y lo define como una práctica humana y una práctica social. Es decir, que compromete a los involucrados que influyen unos sobre otros. Y responde a necesidades, funciones y determinaciones que van más allá de las intenciones y las previsiones de quienes la realizan. En este sentido, para estudiarla hace falta comprender las estructuras sociales y su funcionamiento, y los vínculos que la práctica de enseñar establece con ellos. Así, el acto de enseñar escapa a las prescripciones de los especialistas. A medida en que no se desarrolla como práctica social autónoma, sino como parte integrante de dinámicas que lo trascienden, escapa a las decisiones de los especialistas, exclusivamente. A diferencia de la práctica médica tradicional, que en gran parte ejecuta las prescripciones científicas de la medicina, la enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica. Participa de la trama de las acciones políticas, administrativas, económicas y culturales en cada contexto local (cf. p. 17).

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



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

la acción intencional, reflexionada, indagada, cuestionada, o sea, en la praxis, en la relación entre sujetos, que se generan/transforman las prácticas y sus resultados.

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

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

A diferencia de los paradigmas positivistas que operan en triple dicotomía – entre medios y fines, reduciendo la solución de problemas a una dimensión técnica; entre la investigación y la práctica, reduciendo esta última a la aplicación de teorías; y entre saber y hacer, reduciendo la acción al uso de procedimientos técnicos adecuados -,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

la investigación que parte de la práctica como criterio de verdad, entiende que teoría y práctica son indisolubles (cf. Pimenta, 1994a).

Assim, considerar la enseñanza como práctica social en la actualidad, representa interesante perspectiva de investigación hacia una resignificación de la didáctica. Em esse sentido, las investigaciones de Bautier, Charlot y Rochex (1993), del área de sociología de la educación, constituyen importante colaboración. Una vez que sus estudios tienen la intención educativa planteada desde el principio, configuran nuevas perspectivas para esa ciencia con respecto a la educación.

Por lo que respecta a las metodologías específicas, autores como Cornu y Vergnoux (1992) que analizaron la fertilidad de las investigaciones que han estudiado la enseñanza como práctica social, tienden hacia una elaboración teórica de la didáctica, como reflexión educativa sobre los contenidos disciplinarios. Parece ser éste el sentido que Libâneo (1994: 76-7) le confiere a la didáctica cuando afirma que está “impregnada de multidisciplinaridad y de interdisciplinaridad [y que] se enriquecerá a medida que logre postular su aspecto específico y, a partir de ahí, explorar las fronteras y las zonas intermedias del conocimiento científico”.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

La síntesis que hemos elaborado, a partir del aporte de distintos autores, permite, por ahora, sacar algunas conclusiones. Se nota en los últimos diez años, en diversos países, un movimiento de evaluación de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica, en virtud de transformaciones e innovaciones en los sistemas de enseñanza, y ante las nuevas demandas que la época contemporánea plantea a los educadores. Ese movimiento tiende a una resignificación epistemológica de tales ciencias.

La pedagogía se ha restringido a ser campo de aplicación de las demás ciencias de la educación. Eso porque tanto éstas como la pedagogía tendieron, a lo largo de este



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

siglo, a una autonomía positivista de sus discursos sobre la práctica, llevándolas a explicaciones dogmáticas y/o proposiciones normativas.

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

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

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

La pedagogía, como ciencia de la práctica de la educación se constituye, al mismo tiempo, del fenómeno que estudia y lo constituye. De esto emerge una inversión epistemológica, porque hasta ahora la pedagogía ha sido un campo aplicado de discursos ajenos a la educación como práctica social. La resignificación epistemológica de la pedagogía se da a medida en que toma la práctica de los educadores como referencia y para la cual significa.

El objeto/problema de la pedagogía es la educación como práctica social. He ahí su carácter específico que la distingue de las demás: el de una ciencia de la práctica -



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

parte de la práctica y a ella se dirige. La problemática educativa y su superación constituyen el punto de referencia para la investigación.

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

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

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



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Las conclusiones que presentamos señalan la importancia de un esfuerzo colectivo de los investigadores y los maestros, en sus distintos contextos institucionales locales, nacionales, regionales e internacionales, en el sentido de llevar a cabo investigaciones y estudios integrados en equipos multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios del fenómeno educativo. No para delimitar territorios, sino para significar la actividad científica que se vuelca a la educación para participar de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa etnográfica na escola. Campinas: Papyrus, 1995.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. Documento Final. Belo Horizonte, 1992 e 1993.

APPLE, Michael. Official knowledge-democratic education in a conservative age. London. Routledge, 1993.

ARDOÍNO, Jacques. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations educatives et formatives. 25 ans de Sciences de l'Education. Paris. INRP, 1992.

AVANZINI, Guy. Contribution a une epistemologie des Sciences de l'Education. 25 ans de Sciences de l'Education. Paris. INRP, 1992.

BALIBAR, Etienne e WALLERSTEIN, Immanuel. Race, Nation, Class, Ambiguous Identities. London. Verso, 1991.

BAUTIER, E., CHARLOT, B., Y ROCHEX, J. Rapport au savoir et rapport a l'école dans lês zones d'éducation prioritaires. Continuités et Ruptures-recherches et innovations dans l'éducation et la formation. Biennale de l'éducation et de la formation. Paris. UNESCO. APRIEF. INRP, 1993.

BECKER, Fernando. Epistemologia do professor. São Paulo. Cortez, 1995.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

BEILLEROT, Jacky. Projet et légitimité. Cahiers Pédagogiques-Les sciences de l'éducation: quel intérêt pur le praticien? 334. Paris, 1995.

BENEDITO, Vicente. Introducción a la Didáctica - fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona, Barcanova, 1987.

BENEDITO, Vicente. VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis, 1995.

BERNSTEIN. Basil. The structuring of pedagogic discourse. London. Routledge, 1990.

BERTIM, G.N. Introduzione al problematismo pedagogico. Milano. Ed. Marzorati, 1951.

BRZEZINSKI, Íria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores-busca e movimento. São Paulo. FE-USP. Tese de doutoramento, 1994.

CANDAU, Vera M. (Org.). A Didática em questão. Petrópolis. Vozes, 1984.

CARVALHO, Anna M.P. Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino - aspectos metodológicos. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994.

CHARLOT, Bernard. Une discipline universitaire dans un champ de pratiques sociales. Cahiers Pédagogiques- Les sciences de l'éducation: quel intérêt pur le praticien? Paris, 1995.

COELHO e SILVA, José P. Das ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ano XXV-I, 1991.

CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñanza, curriculum y profesorado-introducción crítica à la didáctica. Madri. Akal, 1990.

CORNU, Laurence e VERGNIUUX, Alain. La didactique en questions. Paris. Hachette, 1992.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



CUNHA, Maria I. Ensino com pesquisa: a prática reconstruída do professor universitário, 1994. (mimeografado).

DAMIANO, Elio. L'insegnamento come azione. Realtà e forme dell'insegnamento.

SCURATI, C. (a cura di). Brescia. Ed. La Scuola, 1990.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo. Cortez, 1990.

DEVELAY, Michel. Enjeux et limites de la didactique. Continuités et Ruptures-recherches et innovations dans l'éducation et la formation. Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris-UNESCO.APRIEF-INRP, 1993.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. Epistemologia das ciências da educação. Porto, Editora Afrontamento, 1988.

ELLIOT, John. Reconstructing teacher education - teacher development. London. The Falmer Press, 1993.

ESTRELA, Albano C. Pedagogia ou Ciência da Educação? Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. ano XVI, 1980.

ESTRELA, Albano e FALCÃO, Maria E. Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da Educação. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. ano XXVI, 1990.

FREITAS, Luiz C. de. Crítica da organização do trabalho na escola e da Didática. Campinas. Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. Natureza e especificidade da educação. Em Aberto.22. MEC/INEP. Brasília,1984.

GOMEZ, A. P. Ciencias humanas y ciencias de la educación. In: Epistemologia y educación ESCOLANO, A. et al.. Salamanca, Siguéme, 1978.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques.-Les sciences de l'éducation: quel intérêt pour le praticien? 334. INRP. Paris,1995.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

LANEVE, Cosimo. Per una teoria della didattica. Brescia. Ed.La Scuola, 1993.

LELIÈVRE, C. Les changements du système éducatif ces 25 dernières années et les modifications des recherches en éducation. 25 Ans de Sciences de l'Éducation. Paris. INRP, 1992.

LIBÂNEO, José C. Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente - um estudo sobre introdutório sobre Pedagogia e Didática. São Paulo. PUC. Tese doutoramento, 1990.

LIBÂNEO. Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da Didática. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia. 1994.

LIBÂNEO. Que destino os pedagogos darão à Pedagogia? PIMENTA, S.G.(org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo. Cortez. 1996.

LÜBKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. VII Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino. Goiânia. 1994.

MARAGLIANO, Roberto et al. Teoria da Didática. São Paulo. Cortez. 1986.

MAZZOTTI, Tarso B. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. 16ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Caxambu. 1993. (mimeografado).

MAZZOTTI, Tarso B. A Pedagogia como ciência da prática educativa. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia. 1994:124-131, e in: PIMENTA, S.G.(org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo. Cortez. 1996.

MIALARET, G. Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus em Sciences de l'Éducation. 25 Ans de Sciences de l'Éducation. Paris. INRP. 1992.

MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. São Paulo. Folha de São Paulo. 1993.

NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os processos de mudança. Lisboa. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 1991, e in PIMENTA, S.G.(org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo. Cortez. 1996.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

NÓVOA, António. El passat de l'educació: la construcció de noves històries. Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 15. 1996.

OLIVEIRA, Maria Rita, N. S. A reconstrução da Didática - elementos teóricometodológicos. Campinas. Papyrus. 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita, N. S. Paradigmas e métodos de investigação - os fundamentos epistemológicos da didática. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia. 1994.

OLIVEIRA, Maria Rita, N. S. A pesquisa em Didática no Brasil-da tecnologia à teoria pedagógica. 1995. (inédito).

ORLANDI, Luiz B. L. O problema da pesquisa em educação e suas implicações. Educação Hoje. São Paulo. 1969.

PARO, Vitor. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo. Cortez. 1988.

PERRENOUD, Philippe. Le role d'une initiation a la recherche dans la formation de base des enseignants. Recherche et Formation. Colloque "La place de la recherche dans la formation des enseignants". INRP. Paris. 1991.

PERRENOUD, Philippe. Routines du changement...Lecture critique des innovations présentées à la Biennale de l'éducation et de la formation. Continuités et Ruptures recherches et innovations dans l'éducation et la formation. Biennale de l'éducation et de la formation. APRIEF. UNESCO. Paris. 1992.

PETRACCHI, Giovacchino. Multiculturalità e didattica. Brescia. Ed. La Scuola. 1994.

PIMENTA, Selma G. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. São Paulo. PUC. Tese de doutoramento. 1985.

PIMENTA, Selma G. O pedagogo na escola pública. São Paulo. Loyola. 1988.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática? São Paulo. Cortez. 1994a.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

PIMENTA. Educação. Pedagogia e Didática. VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia. 1994b:44-64, e in PIMENTA, S.G.(org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo Cortez. 1996.

POPKEWITZ, Thomas .S. The social contexts of schooling. Change and Educacional Research. in TAYLOR. N. Y. 1986.

QUINTANA CABANAS. Pedagogia, ciências de la educación y ciência de la educación. In: VÁRIOS. Estudios sobre epistemologia y pedagogia. Madrid, Amaya, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto.22. MEC/INEP. Brasília. 1984.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Pedagogia dialética-de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo. Brasiliense. 1983.

SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. New York. Basic Books. 1983.

SCHMIED-KOWARZIK Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass. 1990.

SILVA Jr. Celestino A. A Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo. Loyola. 1985.

SILVA, Jefferson I. da. A natureza e a especificidade da educação - subsídios à formação do educador. Em Aberto. 22. MEC/INEP. Brasília. 1984.

STOER, Stephen R. Construindo a escola democrática através do ‘campo da recontextualização pedagógica’ .Educação. Sociedade & Culturas.1.Porto. 1994.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Tratado de Pedagogia. Barcelona. Península. 4a.ed. 1979.

ZEICHNER, Ken. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza pr médio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. in VILLA (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid. Narcea. 1988.

Selma Garrido Pimenta

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.1, n.2 , p. 20 -64 , mai/ago. 2001 – ISSN 1519-0919



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Professor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, 1996.

Revista
Profissão Docente