

# De la didáctica de las disciplinas a la didáctica comparada: trayectoria de un campo

Armando Zambrano Leal <sup>1</sup> 

## Resumen

El campo didáctico francés cuenta ya con más de medio siglo de existencia. Su historia refleja la consolidación de un espacio de teorización y práctica sobre los procesos de aprendizaje escolar de los saberes científicos. Durante este tiempo, se han tejido grandes teorías, se han creado importantes conceptos, se ha promovido un espacio universitario de formación y se ha consolidado un campo comparado digno de ser estudiado. El estudio de la didáctica —menos como técnica, o instrumental, y más como espacio teórico-práctico de los saberes disciplinarios y escolares— es muy importante para la comprensión de la formación del saber didáctico. Así, en el presente artículo de reflexión se esboza una línea de tiempo en la que aparecen tres grandes momentos: el de las disciplinas y sus conceptos de base, el de la didáctica profesional y el de la didáctica comparada. Esta última podría entenderse como el momento meta-reflexivo sobre las dos anteriores, como la singular comprensión sobre las condiciones de circulación de las nociones entre las didácticas.

**Palabras clave:** didáctica disciplinar, didáctica profesional, didáctica comparada, conceptos, teorías didácticas



<sup>1</sup> Secretaría de educación Valle del Cauca, Colombia  
[azambrano@icesi.edu.co](mailto:azambrano@icesi.edu.co)

Recibido: 8/07/2021  
Revisado: 15/08/2021  
Aprobado: 30/03/2022  
Publicado: 19/10/2022

**Para citar este artículo:** Zambrano, A. (2022). De la didáctica de las disciplinas a la didáctica comparada: trayectoria de un campo. *Praxis & Saber*, 13(35), e14391. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14391>

## From didactics of disciplines to comparative didactics: the development of a field

### Abstract

The didactic field in France has existed for more than half a century. Its history reflects the consolidation of a space of theorization and practice on the school learning processes of scientific knowledge. During this time, great theories have been developed, important concepts have been created, a university training space has been promoted, and a comparative field worthy of study has been consolidated. The study of didactics—less as a technique, or instrumental, and more as a theoretical-practical space of disciplinary and scholastic knowledge—is very important for the understanding of the shaping of didactic knowledge. Thus, this article outlines a timeline in which three major moments appear: that of the disciplines and their basic concepts, that of professional didactics, and that of comparative didactics. The latter could be understood as the meta-reflexive moment on the two previous ones, as the singular understanding of the conditions of circulation of notions between didactics.

**Keywords:** disciplinary didactics, professional didactics, comparative didactics, concepts, didactic theories

## Da didática das disciplinas à didática comparativa: a trajetória de um campo

### Resumo

O campo didático na França existe há mais de meio século. Sua história reflete a consolidação de um espaço de teorização e prática sobre os processos de aprendizagem escolar do conhecimento científico. Durante este tempo, grandes teorias foram tecidas, conceitos importantes foram criados, uma área de treinamento universitário foi promovida e um campo comparativo digno de estudo foi consolidado. O estudo da didática — menos como técnica, ou instrumental, e mais como espaço teórico-prático de conhecimento disciplinar e escolar — é muito importante para a compreensão da formação do conhecimento didático. Assim, este artigo traça uma linha do tempo na qual aparecem três momentos importantes: o das disciplinas e seus conceitos básicos, o da didática profissional e o da didática comparativa. Este último poderia ser entendido como o momento meta-reflexivo sobre os dois anteriores, como a singular compreensão das condições de circulação das noções entre as didáticas.

**Palavras-chave:** didática disciplinar, didática profissional, didática comparativa, conceitos, teorias didáticas

El nacimiento de la didáctica francesa se da gracias a tres grandes factores: primero, la masificación del sistema educativo a nivel de la secundaria a partir de 1950, la cual exigió una revisión profunda de los planes de estudio en todas las materias y de los cambios introducidos en la formación docente; segundo, la supresión de las escuelas normales y el surgimiento de la formación universitaria del profesorado, cuyo eje encontramos en la relación formación-investigación; y tercero, la reacción de los didactas al reduccionismo de las prácticas disciplinares en la escuela y su credo pedagógico del *éveil*, el cual reducía *lo didáctico* a la organización pedagógica de los saberes (Dorier *et al.*, 2013). Este tercer factor fue decisivo para la constitución de la didáctica como campo. Los didactas centraron su atención, desde el inicio, en la importancia del saber científico y de su apropiación cognitiva, pues veían allí la materialización de la emancipación educativa impulsada por los iluministas. Así mismo, se interesaron por la relación enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva epistemológica y psicológica (Lenoir, 2020).

El constructivismo fue el territorio de pensamiento y de acción para responder a la pregunta por la apropiación del saber. En esta perspectiva, los primeros didactas concebían la producción de saber como producción temporal y limitada en la acción humana y social en contexto, la cual expresa una representación simbólica del mundo. En los años 1970, esta dimensión dialéctica promovió las primeras dimensiones de lo que se conoció como el *triángulo didáctico* una década después. Morf *et al.* (1969) propusieron, por ejemplo, una teoría para intervenir el pensamiento y su funcionamiento en los estudiantes. Dicha teoría presentaba tres dimensiones: la psicológica —sobre el sujeto—, la epistemológica —relacionada con los objetos de conocimiento— y la dimensión lógica —en la cual se observaban las relaciones del sujeto con el mundo—. Las exploraciones entre conocimiento, epistemología y lógica de acción marcaron el territorio de las investigaciones cuyos desarrollos promovieron la necesidad de centrar la atención en las disciplinas escolares.

La masificación de la secundaria y el surgimiento de una teoría de enseñanza sobre los tres ejes mencionados encontró eco en dos grandes disciplinas escolares: las matemáticas y el francés como lengua extranjera. A finales de los años 1960, el sistema escolar francés comenzó a modificar la enseñanza de estas disciplinas para dar respuesta, de un lado, a las transformaciones en la industria, en las ingenierías y en las ciencias y, de otro lado, para propiciar las condiciones lingüísticas para la integración de la población inmigrante. En 1972 aparecieron las primeras experiencias didácticas en la enseñanza de francés como lengua extranjera. El principio regulador consistía en responder a la pregunta de cómo enseñarles el francés a poblaciones inmigrantes cuyas estructuras lingüísticas eran diversas y complejas, no muy cercanas a la lengua de acogida. Dos años después, el profesor G. Brousseau mostró grandes avances en su laboratorio de enseñanza de las matemáticas en el Liceo Jules Michelet, de Bourdeaux (Zambrano, 2005).

Como resultado de los desarrollos didácticos en estas dos áreas escolares, en la década de 1980 aparecieron las didácticas de las ciencias naturales, de la educación física y del francés como primera lengua. En 1990 emergió la didáctica de las ciencias sociales (Jonnaert & Laurin, 2001). La adopción de los descubrimientos didácticos en la enseñanza de las matemáticas y

del lenguaje abrió un debate entre quienes consideraban importante una teorización *a priori* del saber disciplinario y aquellos que postulaban la didáctica como una teorización de la práctica pedagógica. Aquí el sentido se oponía al funcionalismo, lo cual impuso la necesidad de distinguir entre didáctica y didaxología —o didáctica y didactología— (Corte *et al.*, 1979; Galisson, 1986).

La característica principal del surgimiento de estas didácticas consiste en la delimitación de un objeto y la circulación de los conceptos. En cuanto al objeto, los estudios muestran el saber científico proveniente de las disciplinas enseñadas. Respecto a los conceptos, se encuentran, por ejemplo, el de *contrato didáctico*, impulsado por Brousseau (Zarraz, 1995), el de *objetivo obstáculo* y el de los *campos conceptuales*, cuyo origen se remonta a la enseñanza de las ciencias naturales desde el preescolar hasta el liceo (Astolfi *et al.*, 1997; Coquidé & Giordan, 1997; Vecchi & Giordan, 1989). Junto a los conceptos, en la década de 1980, emergieron dos grandes teorías: la transposición didáctica (Chevallard, 1985) y la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986, 2004), que circularon en las distintas didácticas, incluida aquella de la filosofía. Este primer rasgo mostraría la consolidación de un espacio didáctico cuya identidad se da por la conjunción entre teoría y conceptos.

Una vez constituidas las didácticas de las disciplinas, sus desarrollos avanzaron hacia el campo universitario. Allí se gestó la didáctica profesional, en la cual se unieron la ingeniería y los saberes de las disciplinas. Luego, emergió la didáctica comparada, espacio donde se reflexionó sobre la identidad del campo y la manera como los conceptos y las teorías se despliegan en las didácticas disciplinarias y la didáctica profesional. Este desarrollo mostró una realidad teórica y menos técnica, concomitante con los cambios en el sistema escolar, las finalidades de la educación, las discusiones pedagógicas, el advenimiento de nuevos escenarios de formación y las transformaciones en los sistemas escolares. Todo esto conlleva la necesidad de trazar una línea de tiempo para comprender el paso de la didáctica disciplinar a la comparada. Se plantea las siguientes cuestiones: ¿qué línea de tiempo traza el paso de la didáctica disciplinar a la comparada? ¿Qué objetos de saber definen dicho paso? ¿En qué medida podría hablarse de un campo sólidamente constituido en medio de aparentes fragmentaciones y de saber? Estas preguntas nacen de mi estudio sobre las disputas entre pedagogía y didáctica, entre dos conceptos y dos racionalidades en el seno de las ciencias de la educación.

## Didáctica disciplinar: elementos de base

La forma escuela del siglo XIX, resultado del surgimiento de la escuela de la República, gira alrededor de dos grandes ejes. De un lado, está la organización de saberes, cuyas demandas sociales exigía la industrialización. Sus efectos se observan en la institucionalización de nuevas formas de transmisión cultural y en el surgimiento de nuevas profesiones. De otro lado, aparecen la organización escolar por parte del Estado y la clasificación de los saberes escolares en forma de disciplinas (Brousseau, 2012; Hofstetter, 1998). Esta realidad produjo nuevos discursos sobre la profesión docente y la separación entre escuelas normales y facultades de educación e institutos de formación.

En efecto, los procesos de formación docente en Francia a finales del siglo XIX y en la primera mitad del XX estaban ligados a la masificación de la escolaridad en la secundaria y

a las nuevas demandas de saberes científicos para la formación de un ciudadano crítico, un profesional competente y un sujeto de saber. La reforma del Liceo, por ejemplo, abrió las puertas de acceso a las capas campesinas y a los hijos de obreros. Una mayor democratización escolar exigió una mejor cualificación docente y una más clara selección, organización y distribución de los saberes de base. La formación docente impartida en las facultades e institutos estuvo anclada a la reflexión de las prácticas de enseñanza sobre las cuales se tejió un potente acervo de saber ligado a la transmisión. La práctica docente promovió, a través de la observación práctica, la idea de una didáctica práctica. En este ambiente de cambios, se adoptó el concepto de *didáctica*, cuya tradición consideraba la enseñanza de los saberes —sociales, culturales, políticos, religiosos y técnicos— como objeto de su acción.

A medida que se reglamentó la formación docente en la universidad y se desligaron las escuelas normales de la función formadora de los maestros, el discurso didáctico tomó forma, pues situó su objeto en torno a dos elementos: los saberes científicos y los procesos de transmisión en el espacio escolar. El *saber científico* es entendido como la distancia entre el conocimiento científico producido en las altas esferas de la ciencia y los procesos de transmisión a través de mecanismos e instancias donde dicho saber desciende para ser compartido, entregado y reconstruido en el sistema didáctico —saber, alumno, profesor—. Del *saber científico* se desglosa el *saber disciplinar*. Como experiencia, este saber es legitimado por rituales de acción y modos de comprensión de lo real. El saber disciplinario es lo propio de las comunidades de ciencia y, en esta medida, genera cohesión, identidad, valor y poder. El saber disciplinar funciona como intérprete de la práctica de investigación y es la reescritura de un tipo de experiencia: la del conocimiento. Como dispositivo, este habla de las prácticas de conocimiento y expone los atributos de tal conocimiento (Zambrano, 2019). El saber también puede comprenderse como un enunciado, construido por los investigadores, que permite analizar una situación a partir de sus indicios. Las propiedades que definen un saber son: de un lado, que permite a los actores de la situación actuar sobre el mundo o sobre las relaciones ente ellos; y, de otra parte, ser falseable (Buty *et al.*, 2012). Toda actividad humana es analizable a partir de cuatro elementos: el tipo de actividades, las técnicas relativas a los tipos de la actividad, las tecnologías —o discursos justificativos de las técnicas— y las teorías. Dichos elementos se condensan en la praxeología como “la unión más o menos lograda, adecuada y pertinente” (Chevallard, 2007).

Ahora bien, la fuerte tendencia de la formación docente en la universidad promovió la necesidad de intervenir en los saberes escolares no solo en términos de una enseñanza efectiva, sino —y más importante— de la convergencia de tres grandes aspectos: la relación con las ciencias de referencia; los fundamentos empíricos referidos a la observación e intervención en los procesos de aprendizaje del saber científico; y la ampliación del campo didáctico, producto de los avances y desarrollos de las investigaciones prácticas en los centros de enseñanza (Schneuwly, 2020). Los resultados de las investigaciones aquí se convierten en saberes transferibles en la formación docente.

La fuerte investigación impulsada desde finales de los años 1960 promovió la imagen de dos grandes polos de investigación y de práctica en el espacio de las didácticas disciplinares.

Del lado de la investigación descriptiva y explicativa, están las investigaciones sobre la historia y la epistemología de las disciplinas escolares, la organización de los saberes escolares en las disciplinas, los análisis sobre la construcción de los saberes en las interacciones en clase y el análisis de las capacidades de los estudiantes en relación con los saberes enseñados. Del lado de la ingeniería didáctica, se observan la elaboración de modelos didácticos de los saberes enseñables, la elaboración de secuencias/dispositivos didácticos para la enseñanza y observación y el análisis de la realización de secuencias/dispositivos y sus efectos sobre los alumnos (Schneuwly, 2020).

El proceso de disciplinarización de la didáctica también es el resultado de un marco teórico de reflexión sobre el saber. El principal aspecto se refiere a las formas de representación que realizan los estudiantes antes y después de la enseñanza y el aprendizaje. Aquí fue necesario acudir a la antropología, a la psicología y al psicoanálisis. Estas disciplinas explican los procesos de representación social y cultural de un saber. Igualmente, para comprender el saber y sus formas de producción en el campo de las ciencias, fue necesario acudir a la epistemología. Los didactas, entonces, plantearon la necesidad de explicar los procesos de cambio en las representaciones de los saberes —comunes, científicos, míticos, etc.— en el estudiante, pues dichos cambios podían explicar sus condiciones de dominio del aprendizaje del saber. A la par, ellos recurrieron a la psicología genética y al constructivismo como instancias de saber para encontrar las justificaciones técnicas en los operadores de construcción y apropiación del saber. En esta relación entre representación y construcción del saber, los didactas promovieron conceptos importantes como *objetivo obstáculo*, *contrato didáctico*, *situación problema*, *sistema didáctico*, *campos conceptuales*, *transposición*, entre otros.

## Sobre el estatus de disciplina

En Francia puede situarse el surgimiento de las primeras didácticas disciplinares entre 1970 y 1990. El sello de disciplina es dado por tres grandes características: los procesos de autonomía respecto de la disciplina de referencia, una fundamentación empírica y la ampliación del campo. Los procesos de diferenciación epistemológica en relación con la ciencia madre están ligados a las realidades prácticas en los saberes escolares, a la distancia que promueve la investigación y a las formas originales de enseñanza de los saberes prescritos en el espacio escolar. El corazón de la investigación es lo empírico y supone una reflexión sobre las prácticas de transmisión en las áreas de saber escolar. En efecto, enseñar una disciplina escolar cuyos saberes provienen de la gramatología de las ciencias implica procesos empíricos, diseño de situaciones y creación de dispositivos didácticos según la naturaleza de los conceptos transferidos, situados y enseñados en determinada área escolar. Este ejercicio supone una reflexión no solo normativa, sino, incluso, histórica, pues analizar los efectos de un dispositivo permitirá siempre encontrar mejores razones y respuestas a las realidades del aprendizaje. Finalmente, los desarrollos empíricos y teóricos sobre los saberes escolares se desplazan a otras áreas y niveles —tecnologías, universidad y profesiones—. La utilización de experiencias didácticas y de los conceptos que la definen ya no es solo del ámbito de la escuela. También se presentan en niveles superiores de formación, en el trabajo, en las prácticas especializadas, en campos educativos, incluso no formales.

Ahora bien, para hablar de disciplina, es necesario distinguir tres categorías: disciplinas de investigación, disciplinas universitarias y disciplinas escolares. En la didáctica, el concepto de *disciplina* recubre dos momentos: el de la formalización de la investigación de carácter formativo y el de las prácticas de transmisión en el ámbito escolar. Las disciplinas aparecen diferenciadas por sus fronteras, objetos y prácticas; igualmente, por las formas de relación con la ciencia de referencia, pues es de allí donde emergen los objetos de saber enseñables y los dispositivos creados a fuerza de práctica, observación y reflexión en el aula de clase (Reuter, 2014). Por ello, la *didáctica* se define como el conjunto de teorías y de investigaciones relacionadas con la enseñanza aprendizaje de una disciplina escolar dada (Reuter, 2003). ¿Existe, entonces, una disciplina didáctica producto de la agrupación de las materias que integran una disciplina escolar? Por ejemplo, la disciplina escolar llamada *Francés* que se les enseña a los estudiantes desde el preescolar hasta la educación media puede considerarse una, incluso si está subdividida en diferentes campos: lengua, literatura, gramática, discurso (Beveren, 2009).

La disciplinarización de la didáctica francesa es producto de la organización de los estudios en el sistema escolar de base, división que retoma la clasificación de las disciplinas científicas. Tanto en la escuela como en el colegio y el liceo, se organizan las materias en disciplinas escolares. Por ejemplo: matemáticas, ciencias, ciencias humanas y de la vida, ciencias económicas, educación física y deportiva y la filosofía. En el caso del francés, no es la lingüística la determinante en su organización como disciplina escolar, sino la práctica de enseñanza de la lengua cuya historia muestra la invención de la gramática. En esta perspectiva, los didactas consideran la relación entre disciplina científica y disciplina escolar como un espacio de referencia para avanzar en sus investigaciones sobre los aprendizajes de los saberes escolares y siguen la tradición según la cual “una disciplina escolar es una construcción social que organiza un conjunto de contenidos, dispositivos, prácticas, instrumentos articulados a unas finalidades educativas con miras a su enseñanza y aprendizaje en la escuela” (Reuter, 2013). Las disciplinas escolares nacen del recorte entre prácticas institucionalizadas y prácticas de formalización (Chervel, 1988). Las primeras provienen de las ciencias formalmente constituidas y las segundas, de los actos de enseñar. Así, por ejemplo, la enseñanza de la Historia es diferente de la enseñanza de la gramática del francés. En la primera, el saber proviene de la investigación; en la segunda, de las formas sociales de comunicación.

## La didáctica profesional

La denominación de *didáctica profesional* aparece al inicio de la década de 1990. Su punto de referencia es la tesis de doctorado de Pastre (1992). Anterior a los trabajos publicados bajo la denominación de *didáctica profesional*, se encuentra un número importante de artículos que dan cuenta de las investigaciones sobre el trabajo, la acción, las representaciones y la práctica, que fueron principalmente publicados en la revista *Educación Permanente*. Como consecuencia del surgimiento de esta nueva didáctica, en 2008 aparece la revista *Trabajo y Aprendizaje*, que hoy cuenta con veintidós números publicados.

Los antecedentes del surgimiento de la didáctica profesional pueden resumirse así:

- La investigación que tuvo lugar en un equipo adscrito al Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) sobre la tecnología vista más como una ciencia humana y menos tecnocéntrica permitió estudiar las prácticas de la profesión y la dimensión profesional de la actividad técnica.
- Un segundo momento está asociado a las investigaciones en el seno del Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) sobre las concepciones asistidas por computador, el diseño y las nuevas tecnologías. Esta investigación produjo la articulación entre representación y acción.
- Un tercer momento es la confluencia de dos grupos de investigación: el del CNRS y el grupo GrecoDidactica, dirigidos por G. Vergnaud, G. Brousseau y A. Thibergiem. Del grupo de investigación dirigido por Vergnaud surgió otro cuyo centro de interés es la didáctica profesional (Pastre, 2008).

El concepto de *didáctica profesional* se caracteriza por integrar tres grandes dimensiones: actividad, aprendizajes y formación. En la didáctica profesional se usa y se reconceptualizan conceptos como *modelo operativo* y *estructura conceptual*. Se aprovechan los fundamentos de la didáctica disciplinar y de las teorías de referencia, por ejemplo, el de situación didáctica.

La didáctica profesional se interesa en los aprendizajes profesionales y lo hace para mejorar los procesos y dispositivos de formación profesional ofertados a los adultos y a los jóvenes en formación, ya sea en el lugar de trabajo o en los centros de formación y en cualquier sector de la formación profesional. Esta une los trabajos de ergonomía francófona y la teoría de los esquemas de Vergnaud (1996) en la línea piagetiana de los aprendizajes escolares de los niños. Se pueden trazar dos grandes momentos de su existencia. El primero hace referencia al método de análisis del trabajo, el cual consiste en el análisis que realiza la misma persona sobre las actividades prescritas y el trabajo realizado. Este método fue privilegiado por los fundadores de la didáctica profesional, ya que les permitió comprender los aprendizajes profesionales y la manera de realizar una mejor formación sobre la base de la reflexión de la actividad. En esta perspectiva, aplican los esquemas o la teoría de la conceptualización de la acción, impulsada por Vergnaud (1996). Así, a partir de 1999, se sitúan los trabajos sobre los oficios obreros, agrícolas y técnicos. En 2009 se incorporan los análisis en las profesiones altamente cualificadas como la cirugía, medicina del trabajo, pilotos de avión, consejeros agrícolas, directores de hospitales, profesores de secundaria, universitarios y formadores empresariales (El Mostafa *et al.*, 2012; Pastré *et al.*, 2006). A nivel de las categorías de análisis —experiencia en el trabajo y la actividad formadora— se privilegian el análisis de situaciones, los análisis de las actividades y el análisis de los recursos. El segundo terreno de desarrollo de la didáctica profesional está relacionado con el análisis del trabajo y privilegia la situación a través del *grupo de análisis de la práctica*. Gracias a esta técnica, se estudian las experiencias vividas en las capacitaciones profesionales, la experiencia antes del trabajo y la experiencia adquirida durante los trabajos prácticos (Tourmen, 2014).

En consecuencia, la didáctica profesional tiene por objeto analizar el trabajo con miras a la formación en competencias. En ella intervienen la psicología del trabajo y la psicología del desarrollo en relación con la conceptualización a partir de la acción (Pastre, 2002). Ella aglutina



tres grandes corrientes teóricas: la psicología del desarrollo, la ergonomía y la didáctica; y se inspira fuertemente en el análisis de las prácticas (Pastré *et al.* 2006).

Los desarrollos de la didáctica profesional se consolidaron hace algo más de una década. Su importancia reside en el hecho de haber logrado incorporar los conceptos de base de las didácticas de las disciplinas al análisis de la acción, la práctica y la formación en el trabajo y las profesiones. La movilización de dichos conceptos, su apropiación y su reconceptualización han mostrado importantes avances en terrenos no escolares, ligados al trabajo y a la formación profesional, lo cual ha permitido la constitución de grupos de investigación y la comunicación de sus resultados. El saber didáctico profesional es importante para los espacios universitarios de formación tecnológica o profesional, pero también en aquellas instituciones formadoras de competencias laborales.

## La didáctica comparada

Siguiendo con la línea de tiempo, en el año 2000 aparece la idea de una didáctica comparada. Esta no es una nueva disciplina, sino un componente del campo científico que se ha construido progresivamente por las didácticas de las disciplinas (Sensevy & Ligozat, 2017). En 2005 se creó la Asociación de Investigación Comparada en Didáctica (ARDC).

El objeto de esta asociación está ligado al hecho de que las problemáticas didácticas se han desarrollado según las lógicas propias de cada una de sus disciplinas objeto, de sus campos de saber o sectores de las prácticas de referencia en función de las condiciones institucionales dadas. La ARDC se propone desarrollar y poner en práctica todos los medios en relación con las finalidades de los procedimientos comparatistas. Estas finalidades son: i). La construcción de una comunidad científica alrededor de los problemas didácticos y ii). La inscripción de estas problemáticas, relativas a las condiciones institucionales individuales y sociales de la transmisión y solidaridad de saberes y prácticas en el campo de las ciencias del hombre y de la sociedad. (Orange 2012, p. 15)

Al igual que las didácticas disciplinares y la profesional, la asociación tiene la revista *Éducation & Didactique*, cuyos inicios se sitúan en 2007 y cuenta hoy con quince volúmenes publicados.

La didáctica comparada es una prolongación de la didáctica de las disciplinas, en el sentido de que los conceptos de referencia viajan de una didáctica a otra y es necesario detenerse para observar los modos de apropiación y aplicación. Así mismo, siguiendo los pasos de los análisis de las prácticas, se interesa en el funcionamiento de los sistemas didácticos y analiza las condiciones de intercambio entre las didácticas. Observa las condiciones explicativas de los instrumentos teóricos elaborados por las didácticas disciplinares e interpreta la consistencia de aquellos enfoques teóricos provenientes de las ciencias humano-sociales aplicados por dichas didácticas (Venturini & Amade-Scot, 2008). La didáctica comparada interroga las fronteras entre las didácticas disciplinares, sus campos de investigación y la comprensión de nuevas formas de circulación de referentes teóricos en la confluencia de los objetos y problemáticas epistemológicas en interacción (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2003, 2005). La comparación consiste en cuestionar cada uno de los tipos de problemas para comprender el trayecto de

construcción de una antropología de las instituciones —los saberes enseñables— entre didácticas (Mercier, 2008), en el marco de un conjunto de asimilaciones y distribuciones de saber.

En este orden, por ejemplo, el concepto de *transposición didáctica* ha sido objeto de aplicación y el escenario disciplinar de circulación en las siguientes didácticas: educación física (Amade-Escot, 2003); enseñanza de la física (Johsua, 1985; Tiberghien, 1989); la historia y la geografía (Audigier, 1988; Audigier *et al.*, 1994); ciencias económicas y sociales (Beitone & Legardez, 1995; Beitone *et al.*, 2004; Dollo, 2005); didáctica del francés (Bronckart & Plazaola, 1998; Bronckart & Schneuwly, 1991; Canelas, 1997; Schneuwly, 1995); didáctica profesional (Rogalski & Samurçay, 1994); didáctica de ciencias y tecnología (Terrisse, 2002); y didáctica de las matemáticas en sus diferentes especialidades (Mercier, 2002).

Estos trabajos dan cuenta de un carácter de unidad. Es decir, promueven la idea de constitución de un campo formado por las diversas didácticas disciplinarias, sus objetos, sus prácticas de referencia y sus entradas teóricas, con el fin de avanzar en la constitución de un marco de observación de los procesos diferenciados y de colaboración y réplica de los conceptos en problemas comunes. Para ello, los comparatistas en didáctica se sitúan en dos polos. Aquellos que ven en la didáctica comparada un avance importante en la construcción de un marco común para todas las didácticas; y quienes, en el marco de la comparación, buscan un lugar para cuestionar los marcos teóricos y los métodos de las diferentes didácticas, de tal forma que puedan enriquecerse mutuamente (Orange, 2012).

Si retomamos la proposición según la cual la didáctica es una ciencia que estudia, en un campo particular, los fenómenos de enseñanza y las condiciones de adquisición de los conocimientos de un estudiante (Lahire, 2009), no cabría duda de que el posicionamiento comparatista abre las puertas para la construcción de un espacio de comprensión de las didácticas, incluida la profesional. Dicha comparación refleja una necesidad de comprensión sobre la pluralidad de las didácticas, sus conceptos, sus métodos y sus prácticas. Incluso sus acciones son un asunto necesario y propio de la constitución de cualquier campo. De igual manera, la comparación se mueve en un orden ascendente, pues se trataría de ver, en la base de la aplicación de los conceptos de referencia, los modos de circulación entre didácticas y las prácticas de comunicación y de formación en espacios universitarios.

## Conclusión

Si consideramos que un campo es un espacio simbólicamente delimitado por sujetos, reglas, prácticas y disposiciones que tienen lugar en un tiempo y que se reconocen como determinantes para ser nombradas, definidas y evocadas respecto de otros campos, entonces el campo de la didáctica podría enunciarse como cumplidor de tales condiciones. Si partimos del hecho de que los especialistas de las didácticas se interesaron, desde 1970, por estudiar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los saberes escolares y para ello acudieron a la lectura de los saberes producidos en las ciencias de referencia, entonces observamos que fueron delimitando un espacio cuyas reglas, definidas, y maneras inequívocas de actuar les permitió explicar fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje de una disciplina escolar, incluso más allá de las comprensiones pedagógicas. En efecto, la racionalidad de los didactas proviene de las producciones de saber en las ciencias de referencia. En el caso de las matemáticas, los saberes generados fueron interpretados

para ser enseñados. Una vez hecho esto, extrajeron sutiles experiencias sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Tal sutileza engendró un tipo de saber no pedagógico, un saber del orden didáctico. De allí surgen, por ejemplo, los conceptos de *transposición*, *situación* y *obstáculo*. Esta misma racionalidad opera en las otras didácticas e incluso en el francés como lengua extranjera y como primera lengua.

Las didácticas, en su pluralidad, muestran desde muy temprano la presencia de sujetos interesados por las prácticas escolares de estudio y, a la vez, por las prácticas de investigación. Las primeras definen el objeto mismo de las didácticas, y las segundas delimitan la acción para intervenir, explicar, comprender, modelar, crear dispositivos capaces de cambiar las acciones simplificadoras de la enseñanza, promover los aprendizajes y construir, en últimas, el saber didáctico. Las reglas que determinan a los didactas se definen por los referentes de las ciencias madre y por las explicaciones que se desprenden de la acción de investigación e intervención. Dichas reglas siguen un curso y se reproducen en cada sujeto y en cada didáctica. Bien sea en la didáctica de las ciencias, de la tecnología, de la educación física o de las ciencias sociales, las prácticas de investigación impulsan las de la comunicación, en revistas, en grupos, en dispositivos y en teoría didáctica.

Las prácticas, así mismo, son un diferenciador tanto en la escuela como en la universidad y el trabajo. Ellas evidencian modos de ser frente a las problemáticas, vehiculizan convicciones respecto de la potencia heurística del saber estudiado, potencian el imaginario en la acción y solidifican las representaciones sociales de quienes se consideran didactas. Con el juego y la combinación de las estrategias, las disposiciones y las prácticas de los didactas, se afianzó, entre 1970 y 1990, la idea de una disciplina plural, diferenciadora en sus estrategias frente a la pedagogía e, incluso, muy seguramente respecto de las ciencias de la educación. Como disciplinas, las didácticas delimitan el campo a través de sus objetos de estudio, sus prácticas de acción, sus disposiciones y sus reglas de juego. Dicha delimitación inicia en 1970 y se prolonga hasta 1990, periodo que podríamos denominar como *de disciplinarización*.

En cuanto al tiempo, el campo didáctico ve nacer un nuevo registro denominado *profesional*. En línea directa con el espacio escolar, otros sujetos emprenden nuevas prácticas y adoptan nuevas reglas de acción y explicación para estudiar tres elementos de lo profesional: la acción, la práctica y el trabajo. Estos tres objetos se imbrican. No están disociados ni desconectados. Son la materia misma de la didáctica profesional. Para su comprensión, los especialistas observan la práctica a través de los conceptos producidos en las didácticas disciplinares, estudian la acción para deducir las representaciones en la actividad y analizan, a través de la observación, las acciones prescritas y declarativas en el trabajo. La consciencia de saber aparece como una réplica de aquella que vimos emerger en las didácticas disciplinares. La investigación es práctica y se despliega en los oficios, en las especializaciones y en las profesiones. La didáctica profesional irrumpe en el escenario francés en la década de 1990 y hoy ya se le reconoce como un escenario de saber muy importante.

Dados los desarrollos de las didácticas disciplinares y de la didáctica profesional, en el año 2000 aparecen las primeras líneas de interés comparativo sobre las trayectorias de formación tanto de la primera como de la segunda. En dichas líneas, se observa la necesidad

de comprender las formas de producción de los conceptos en las didácticas disciplinarias, los modos de circulación conceptual entre ellas, la comprensión de una cierta solidaridad entre investigadores y la manera como ella marca la identidad extendida del campo. No se trata de fundar una ciencia denominada *didáctica*, sino más bien de comprender, por medio de la comparación, los modos, estrategias, prácticas y disposiciones de los sujetos situados en una u otra didáctica. El esfuerzo no se reduce exclusivamente a la observación. Va más allá, como si se tratara de un metadiscurso a través del cual el campo habla de su historia, de sus líneas, de sus conceptos y de sus racionalidades, en fin, de sus prácticas discursivas.

Al analizar la línea del tiempo, la didáctica comparada no es un programa, ni una ciencia; simplemente es una vocación comprensiva sobre los avatares, singularidades y trayectorias tanto de los sujetos como de las teorías, conceptos y disposiciones de quienes se denominan didactas y cuyas voluntades de saber evidencian intereses inscritos en la acción de la enseñanza y del aprendizaje. Tampoco es un programa de historia de la didáctica, sino un espacio de comparación tal como lo conocemos, por ejemplo, en la educación comparada. Comparar es propio de las humanidades, no para decir qué es mejor o qué es peor, sino para conocer los ritos de la investigación a través de las nociones construidas y probadas en una u otra disciplina escolar, en uno u otro campo profesional. Finalmente, las apuestas de la didáctica comparada son amplias y descienden de la universidad, de sus laboratorios de didáctica, a través de los grupos ya formados y reconocidos, para conocer y formar una nueva racionalidad, una nueva manera de descifrar la compleja existencia de la didáctica y su pluralidad. Descifrar lo unívoco, lo universal y lo reproducido tanto en las didácticas disciplinares como en la didáctica profesional es, sin lugar a duda, su apuesta más grande.

Al triangular la línea de tiempo, la disciplina, el trabajo y la comparación, se ven grandes indicios de la consolidación de un *campo didáctico*. Podemos observar su singularidad en los saberes escolares, profesionales, comparativos. Este campo está delimitado por prácticas, reglas y disposiciones, y sus fronteras cierran el interés por conocer las relaciones de saber en los actos de enseñar y de aprender. Los actores del campo reflexionan sus prácticas, los conceptos, los dispositivos y las teorías. Al hacer esto, generan identidad de comunidad. En la línea de tiempo, en esta pregunta por el campo didáctico, se abren otros problemas que exigen ser investigados. Por ejemplo, investigar las reconfiguraciones conceptuales de las didácticas disciplinarias tanto en la didáctica profesional como en la didáctica comparada es una urgencia si queremos seguir comprendiendo esta forma de historia, esta hermenéutica, esta significación del campo y su trayectoria.

## Referencias

- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Editions Revue EPS.
- Astolfi, J., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots clés pour la didactique des sciences*. De Boeck.
- Audigier, F. (1988). *Actes du colloque Savoirs enseignés et savoirs savants*. INRP.
- Audigier, F., Crémieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, (106), 11-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269>

- Beitone, A., & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques: pour une approche didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 33-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1224>
- Beitone, A., Decugis, M., Dollo, C., & Rodrigues, C. (2004). *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissage*. De Boeck.
- Beveren van, J. (2009). Questions sur le questionnement des pratiques. *La Lettre de l'AIRDF*, (44), 27-28. <https://doi.org/10.3406/airdf.2009.1822>
- Bronckart, J., & Plazaola, I. (1998). La transposition didactique – histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, (97-98), 35-38. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
- Bronckart, J., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du Français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13(1), 8-26. : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34129>
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (2004). L'émergence d'une science de la didactique des mathématiques. *Repères IREM*, (55), 19-34. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00550927/document>
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs piagétines... aux situations didactiques. *Éducation et Didactique*, 6(2), 103-129. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1475>
- Buty, C., Badreddine, Z., & Regnier, J. (2012). Didactiques des sciences et interaction dans la classe. Quelques lignes directrices pour une analyse dynamique. *Ensaio*, 14(1), 147-165. <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140110>
- Canelas, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Université de Genève, Thèse de doctorat.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine. *Histoire de l'Éducation*, (38), 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation & didactique : une tension essentielle. *Éducation et Didactique*, 1(1), 9-28. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique61>
- Coquidé, M., & Giordan, A. (1997). *L'enseignement scientifique à l'école maternelle*. Z'Éditions.
- Corte de, E., Geerligts, C., Lagerweij, N., Peters, J., & Vandenberghe, R. (1979). *Les fondements de l'action didactique. De la didactique à la didaxologie*. De Boeck.
- Dollo, C. (2005). Généricité/spécificité d'un concept: la transposition didactique en sciences économiques et sociales. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 85-102. <https://doi.org/10.25656/01:4118>
- Dorier, J, Leutenegger, F., & Schenewly B. (2013). *Didactique en construction-Construction des didactiques*. De Boeck.
- El Mostafa, H., Lenoir, Y., & Desjardins, J. (2012). La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement : apports et questionnements. *Travail et Apprentissages*, (10), 9-15. <https://doi.org/10.3917/ta.010.0015>

- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée*, (64), 39-54.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19<sup>e</sup> siècle*. Lang.
- Johsua, S. (1985). *Contribution à la délimitation du contraint et du possible dans l'enseignement. Essai de didactique expérimentale* [Thèse d'Etat]. Université d'Aix-Marseille 2.
- Jonnaert, P., & Laurin, S. (2001). *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*. Presse Universitaires de Québec.
- Lahire, B. (2009). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et Didactique*, 1(1), 73-81. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.86>
- Lenoir, Y. (2020). Didactique: Une approche sociohistorique du concept. *Didactique. Apprentissage et enseignement*, 1(1), 12-39. <https://doi.org/10.37571/2020.0102>
- Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 135-171. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2922>
- Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation et Didactique*, 2(1), 7-40. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.251>
- Morf, A., Grize, J., & Pauli, L. (1969). Vers une pédagogie scientifique. *Dialectique*, 23(1), 24-31.
- Orange, C. (2012). Intervention de l'ARCD. *La Lettre de l'AIRDF*, (51), 15-17.
- Pastre, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle: rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Universidad Paris 5.
- Pastre, P. (2002). L'Analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastre, P. (2008). La didactique professionnelle: origines, fondements et perspectives. *Travail et Apprentissage*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*, (32), 18-22. <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1554>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique. *Linguarvmarena*, 5, 79-95.
- Rogalski, J., & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un «savoir de référence» et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. En Y. Arsac (Ed.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). La Pensée Sauvage.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la «transposition didactique». En J. Chiss (Ed.), *Didactique du français, état d'une discipline* (pp. 47-62). Nathan.
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique »? *Didactique*, 1(1), 40-60. <https://doi.org/10.37571/2020.0103>

- Schubauer-Leoni, M., & Leutenegger, F. (2003). Didactique comparée. En D. Groux (Dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 70-74). L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 27(3), 407-429. <https://doi.org/10.25656/01:4131>
- Sensevy, G., & Ligozat, F. (2017). Didactique comparée et générale. En A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 173-176). PUF.
- Terrisse, A. (2002). Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (8), 5-9.
- Tiberghien, A. (1989). Transposition didactique, le cas de la physique. En M. Arsac (Ed.), *La transposition didactique en mathématiques, en physique et en biologie* (pp. 37-57). IREM de Lyon et LIRDIS; Université Claude Bernard.
- Tourmen, C. (2014). Usage de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 3(36), 9-40.
- Vecchi de, G., & Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique: comment faire pour que «ca marche»*. Z'Éditions.
- Venturini, P., & Amade-Scot, C. (2008). L'approche comparatiste dans l'analyse de situations didactiques. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, (20), 7-11.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. En J. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-292). PUF.
- Zambrano, A. (2005). *Pedagogía, didáctica y saber*. Magisterio.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, (50), 75-84.
- Zarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Francaise de Pédagogie*, (112), 85-118. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1229>