

LA INTRODUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EL ANÁLISIS DIDÁCTICO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS HUMANAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE QUEBEC

*Introducing the concept of competence in the didactic analysis of teaching practices:
the case of Human Sciences teaching in primary education in Quebec*

JOHANNE LEBRUN*
ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA**

Resumen

Usando como ejemplo la enseñanza de las Ciencias Humanas en la educación básica en Quebec, los autores ofrecen una mirada crítica en relación a la relevancia y al rol adquiridos por los saberes escolares disciplinarios en el desarrollo de competencias en los alumnos. Lo anterior enmarcado en alguno de los tres modelos de competencia descritos en la primera sección del presente artículo. En la segunda parte, se definen las dimensiones utilizadas en el estudio y a continuación se describe la conformación de las disciplinas que resultan de cada uno de los modelos de competencia de acuerdo a las dimensiones seleccionadas. Se concluye con algunas claves con las que sería posible extender así como adaptar el marco de análisis didáctico en la enseñanza basada en competencias.

Palabras clave: competencias, dimensión didáctica, ciencias humanas, prácticas de enseñanza, saberes escolares, educación básica

Abstract

The authors use the teaching of Human Sciences, at primary level in Quebec, as an example to provide a critical view regarding the relevance and role that school subject knowledge has acquired in students' development of competences. To that end, they refer to the three models of competences described in the first section of this article. The second part defines the dimensions used in the study followed by a description of how school subjects are conformed. This conformation is in turn, a result of each competence model according to selected dimensions.

The article concludes with some key ideas which could help to extend as well as adapt the frame of didactic analysis in the competence based teaching.

Key words: *competences, didactic dimension, human sciences, teaching practices, school knowledge, primary education*

* Investigadora asociada de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y al Centro de Investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias (CREAS). Profesora de la Universidad de Sherbrooke, Facultad de Educación, Departamento de Enseñanza Preescolar y Primaria, johanne.lebrun@usherbrooke.ca

** ©Doctor en Educación. Profesor adjunto. Miembro (estudiante) del Centro de Investigación sobre la Intervención educativa (CRIE). Miembro (estudiante) asociado de la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE). Universidad de Sherbrooke, Facultad de Educación, anderson.oliveira@usherbrooke.ca

Introducción

Una de las características principales de la mayoría de las reformas educativas que actualmente se desarrollan en el Occidente es la adopción del enfoque basado en competencias. Este enfoque, implementado en Quebec, tanto en la educación primaria (Gouvernement du Quebec, 2001) como secundaria (Gouvernement du Quebec, 2003), contempla el desarrollo de un “saber actuar fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos” (Gouvernement du Quebec, 2001, p. 4). En dicho enfoque, el alumno recurre tanto “a las experiencias adquiridas en contexto escolar como a aquellas de la vida diaria” [...], esperando que tales “conocimientos puedan servirle de herramientas para la acción” (*Ibid*, p. 5). El enfoque basado en competencias comprende la misión de acercar, o incluso de reconciliar, los saberes escolares disciplinarios y su utilización en situaciones de la vida corriente y profesional. En cierto modo, el concepto de competencia invita a superar las oposiciones entre el sentido común¹ y el saber escolar formalizado; entendiéndose que el objetivo del segundo es alimentar al primero para sistematizarlo sobre una base rigurosa y científica. Así como lo subraya Moniot (2001), “la función de la enseñanza no es rechazar el sentido compartido, sino de hacerlo *entrar* como colaborador activo y responsable” (p. 71). Las palabras de Audigier (2004) apoyan esta idea: “Por un lado, la enseñanza de las ciencias sociales tiene como objeto ayudar a los alumnos a ordenar su experiencia, a reflexionar sobre el mundo en el cual viven, a transmitir el sentido común razonado y a razonar el sentido común y, por otro, esta enseñanza tiene como objetivo introducir al alumno en universos ya constituidos que transmiten el pasado y el presente de los hombres de una determinada manera” (p. 49-50).

En Quebec, la enseñanza de las Ciencias Humanas (historia, geografía y educación para la ciudadanía)² ha sufrido una profunda revisión tanto a nivel de su contenido y

¹ El actuar humano principalmente se basa en el sentido común, el que a su vez es conocimiento práctico y conocimiento intersubjetivo. El sentido común no tiene ninguna pretensión, no aspira ni a la verdad ni a la generalización, pero se interesa en el conocimiento inmediato, “a partir de su fuente que puede ser la razón (en el racionalismo) o la experiencia (en el empirismo)” (Gueorguieva, 2004, p. 4). El sentido común hace parte de la acción, buscando las respuestas adecuadas y eficaces a situaciones problemas y teniendo en cuenta las opiniones de otros. En resumen, “a diferencia del conocimiento científico (y filosófico) que tiene como ideal la verdad irrefutable, el sentido común es la cognición del actuar, un tipo de conocimiento que se orienta hacia un otro ideal de verdad distinto al del conocimiento teórico. Dado que el sentido común es por naturaleza un conocimiento práctico, es que éste puede tener una aplicación en el conocimiento científico y filosófico: garantiza el fundamento del conocimiento discursivo” (*Ibid*, p. 6).

² Después del año 2001, las disciplinas escolares de primaria en Quebec son reagrupadas en cinco dominios de aprendizaje: 1) Idiomas (Francés e Inglés), 2) Matemática, Ciencias y Tecnologías, 3) Universo Social (Historia, Geografía y Educación para la Ciudadanía), 4) Artes (Arte dramático, Artes plásticas y Danza) y 5) Desarrollo Personal (Educación Física y Salud, y Ética y Cultura Religiosa).

organización como de los fundamentos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si en el antiguo programa, estructurado en base a objetivos comportamentales (Gouvernement du Quebec, 1981), esta disciplina escolar³ contemplaba esencialmente la adquisición de los conocimientos y el aprendizaje de algunas habilidades, en el nuevo currículum esta disciplina otorga gran importancia al desarrollo de competencias disciplinarias y a la construcción de saberes esenciales⁴. De esta forma, el objetivo general del dominio de Ciencias Humanas es el de permitir al alumno “construir su conciencia social para actuar como ciudadano consciente y responsable” (Gouvernement du Quebec, 2001, p. 165). A fin de alcanzar este objetivo, el programa de estudios define un conjunto de competencias disciplinarias a desarrollar. Para el primer ciclo de la educación primaria⁵ se propone: Construir su representación del espacio, el tiempo y la sociedad; y para el segundo y el tercer ciclo⁶: Describir la organización de una sociedad en su territorio, Interpretar el cambio de una sociedad y de su territorio, Abrirse a la diversidad de sociedades y de su territorio. En el segundo y tercer ciclo, el desarrollo de estas competencias se basa en el estudio de distintas sociedades que se encuentran preestablecidas en el programa de estudios. Los saberes esenciales vinculados a las características naturales y humanas de las sociedades y de su territorio representan los datos brutos y descriptivos que serán tratados y que permitirán desarrollar los conceptos que precisarán los elementos de interpretación del alumno. En este sentido, las sociedades en estudio representan sólo un “terreno de ejercicio” donde el alumno desarrollará de manera progresiva su propio marco de interpretación sobre las realidades sociales y territoriales. Por la articulación de las competencias disciplinarias y saberes esenciales con las competencias transversales y los dominios generales de enseñanza⁷, esta disciplina escolar comprende nuevos desafíos socioeducativos: contribuir de manera

³ A lo largo de este texto utilizaremos la palabra disciplina en singular para designar las Ciencias Humanas, aunque este dominio de aprendizaje haga referencia a más de una disciplina. Esta decisión se apoya, principalmente, en la utilización del concepto de disciplina escolar planteado por Chervel (1988, 1998) y que es presentado en la sección 2 del presente capítulo.

⁴ Los saberes esenciales designan contenidos que deben ser enseñados (Ej.: clima, actividades económicas).

⁵ El primer ciclo de primaria está compuesto del 1^{er} y 2^o año de educación primaria (alumnos de 6 y 7 años de edad).

⁶ El segundo ciclo comprende al 3^{er} y 4^o año (alumnos de 8 y 9 años de edad), mientras que el tercer ciclo incluye al 5^o y 6^o año (alumnos de 10 y 11 años de edad).

⁷ Los programas de estudio de la escuela de Quebec, tanto para la educación preescolar y primaria como para el primer ciclo de secundaria, se componen de nueve competencias transversales, reagrupadas en cuatro niveles: Intelectual (explotar la información, solucionar problemas, ejercer el juicio crítico, aplicar su pensamiento creativo); Metodológico (utilizar métodos de trabajo eficaz, explotar las tecnologías de la información y la comunicación); Personal y Social (actualizar su potencial, cooperar); Comunicacional (comunicar de manera eficaz) y cinco dominios generales de formación: Salud y Bienestar, Orientación y Emprendimiento, Medio ambiente y Consumo, Medios de Comunicación y Convivencia y Ciudadanía (Gouvernement du Quebec, 2001, 2003).

eficaz a la realización de la nueva misión de la escuela: instruir, socializar y calificar, especialmente por su aporte a la construcción de una visión de mundo (Gouvernement du Quebec, 2001). Por lo demás, los fundamentos que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje igualmente sufren un cambio. Mientras que el programa por objetivos comportamentales se basaba en un enfoque neoconductista inspirado en los trabajos de Bloom (1956, 1979), el nuevo currículo dice promover un enfoque constructivista.

No obstante, la articulación entre los saberes y el desarrollo de competencias disciplinarias permanece poco explícita en los documentos de orientación y prescripción ministerial. Esta articulación depende del trabajo de didactización y axiologización⁸ efectuado por los profesores en base a criterios aún más desconocidos. De este doble trabajo realizado por los profesores se derivan configuraciones disciplinarias potencialmente muy distintas, sobre todo si se considera la gran polisemia semántica que acompaña al concepto de competencia en la literatura (Caillot, 1994; Lenoir, Larose, Biron, Roy y Spallanzani, 1999) y que encuentra su corolario en los documentos de orientación y prescripción ministerial (Jonnaert, 2002; Lenoir, 2002; Larose, Lenoir, Pearson y Morin, 2005), generando varias perspectivas de articulación entre los saberes escolares disciplinarios y las competencias a desarrollar. En los documentos ministeriales, los encabezados utilizados para cada competencia disciplinaria varían de un dominio de aprendizaje al otro e incluso –en ciertas ocasiones– al interior de un mismo dominio. La competencia hace referencia a las habilidades de tipo procedimental (por ejemplo: solucionar problemas), las que se vinculan con las competencias funcionales (Rey, 1998; Burchell, 1995; Norris, 1991) o a las habilidades intelectuales y críticas (por ejemplo: interpretar realidades sociales), a su vez relacionadas a la competencia “*esciente*” (*Ibid.*) y a veces a las actitudes (abrirse a la diversidad de realidades sociales). De una sección a otra del programa de estudios, la competencia adquiere una nueva forma, un sentido nuevo, una nueva conceptualización. En consecuencia, el reto para los especialistas en didáctica consiste en equiparse de instrumentos de análisis que les permitan caracterizar esta articulación y la configuración que le subyace.

El presente texto se compone de cuatro partes. La primera, introduce de manera resumida los tres modelos de competencias tal como han sido concebidos por Rey (1998), Burchell (1995) y Norris (1991). La segunda parte define las dimensiones utilizadas desde hace de algunos años en los trabajos de investigación del CRIE y del

⁸ El trabajo de didactisation “tiene por objeto operacionalizar la situación de aprendizaje, por las decisiones tomadas en la lógica de los contenidos, los materiales propuestos, las tareas a realizar, las consignas dadas, los criterios de evaluación” (Develay, 1995, p. 26); mientras que el trabajo de axiologización se refiere a la elección “de los contenidos que encierran algunos valores presentes en las relaciones del alumno con el saber, de los alumnos entre ellos, de los alumnos con el profesor, de los saberes con el proyecto de sociedad” (*Ibid.*).

CREAS, para el análisis de la dimensión didáctica⁹ en el discurso de los profesores y en sus prácticas reales, cuestionando la incidencia que tiene la introducción del concepto de competencia en estas dimensiones. La tercera parte describe la configuración disciplinaria que se desprende de cada uno de los modelos de competencias según las dimensiones seleccionadas para el análisis de la dimensión didáctica. Finalmente, la última parte identifica, en grandes líneas, algunas pistas que permitirían ampliar y adaptar el marco de análisis didáctico a tener presente en una enseñanza disciplinaria modulada por un enfoque basado en competencias¹⁰. Así, las interrogantes formuladas en esta última parte del texto se centran, por un lado, en la incidencia potencial de las distintas acepciones del concepto de competencia en las finalidades y en la configuración de los constituyentes de la disciplina escolar tal como ha sido definida por Chervel (1988, 1998) y comprendida en el dominio Ciencias Humanas por Audigier (1995, 1997, 2001) y Prost (1998), y en base a las tres dimensiones constitutivas del sentido definidas por Fabre (1999). Por otro lado, estas interrogantes, igualmente se focalizan en las pistas de análisis a considerar en el estudio por los organizadores de las prácticas de enseñanza –desde una perspectiva descriptiva y comprensiva– relacionados con la implementación de una situación de enseñanza-aprendizaje¹¹ de carácter disciplinario en un contexto de desarrollo de competencias.

1. Los modelos de competencias en la literatura

Después de una revisión crítica de la literatura francófona y anglófona referida a la cuestión de las competencias, Lenoir *et al.* (1999) levantan una categorización del concepto de competencia en función de cuatro modelos distintos: competencias comportamentales, competencias funcionales, competencias generativas o “*escientes*” y

⁹ La dimensión didáctica hacen referencia a la relación que se establece con los saberes a enseñar y con los procesos de enseñanza específicos de cada materia escolar, al igual que con la jerarquización de los saberes.

¹⁰ Es necesario precisar que el presente texto no pretende entrar en el desarrollo histórico que ha tenido el concepto de competencia y su migración en el mundo escolar de Quebec. Estos aspectos ya han sido objeto de numerosos trabajos tales como los de Boutin y Julien (2000), Dolz y Ollagier (2000), Jonnaert (2002), Jonnaert y M’Batika (2004), Lenoir, Larose y Lessard (2005), Lenoir *et al.* (1999), Rey (1998).

¹¹ De manera general, una situación de enseñanza-aprendizaje se caracterizaría por una confrontación del sujeto a un problema o a una serie de problemas (dificultades, obstáculos, etc.) que debe superar (Chatel, 2002). Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub y McConnell (2007) definen la situación de enseñanza-aprendizaje como el espacio –al mismo tiempo temporal, transitorio y transaccional– donde tiene lugar el encuentro entre la mediación pedagógico-didáctica externa y la mediación cognitiva intrínseca del alumno. Se trata, según Brossard (2001), de un medio ambiente artificial construido por un profesor con el fin de permitir a un alumno, o un grupo de éstos, la apropiación de un saber específico.

competencias “*statut*”. Esta categoría, en cierto modo, se acerca a la tipología de Rey (1998) del lado francófono y a la de Burchell (1995) y Norris (1991) del lado anglófono. Sin embargo, estos autores incorporan un cuarto modelo, la competencia “*statut*” que alude a la competencia empleada en singular y que hace referencia al juicio –formal o informal– de la competencia de alguien y, por consiguiente, a la noción de calificación definida por Colardyn (1996). En el contexto del presente texto, no trataremos el concepto de competencia “*statut*”, dado que este modelo se muestra poco pertinente al marco de la enseñanza primaria y secundaria. Los tres modelos se sitúan en un continuo que va desde las competencias comportamentales o *behaviorist competence* hasta las competencias “*escientes*” o *interactive model of competence* o también *cognitive constructs of competence*. Entre estas dos extremidades se ubican las competencias funcionales o *generic competences*. Si el primer modelo es fuertemente influenciado por la corriente conductista, el segundo es de inspiración neoconductista y el tercero se enmarca en la perspectiva constructivista (Lenoir *et al.*, 1999).

1.1. *Las competencias comportamentales*

Este modelo asocia el concepto de competencia a un comportamiento esperado, como una respuesta eficaz en función de ciertas condiciones introducidas o existentes (Burchell, 1995). Según Norris (1991) se trata de un modelo basado en la descripción de gestos estandarizados (comportamiento o desempeños), especificados por la situación, lo que les permite ser observables y medibles. Para Short (1985 *en* Lenoir *et al.*, 1999), las competencias así definidas podrían comprenderse en términos de comportamientos y desempeños, pero también en términos de conocimientos o de habilidades. Fuertemente asociado a los conceptos de desempeño y eficacia, tal como lo señalan Ropé y Tanguy (1994), este modelo es inseparable del conductismo. En contexto real de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de una competencia será constatada a través de un comportamiento esperado luego de una tarea propuesta a los alumnos cuya realización es un comportamiento observable. De esta forma, si después de la tarea propuesta el comportamiento tiene lugar, el profesor puede inferir la adquisición de la competencia.

1.2. *Las competencias funcionales*

Cercanas al modelo anterior, como lo plantean Norris (1991), Burchell (1995) y Rey (1998), las competencias funcionales son de naturaleza comportamental, pero el comportamiento es coordinado y organizado en una acción intencionada. Una de las características esenciales de este tipo de competencia es la secuenciación de acciones en función de la finalidad subyacente a la actividad. Así, lo que hace sentido a la competencia es su utilidad práctica, es decir, la actividad sociotécnica en la cual ésta culmina. Como lo indica Rey (1998), es necesario tener en cuenta la intención del sujeto que actúa. De esta forma, la competencia se convierte en un proyecto de acción por medio del cual

se establecen comportamientos voluntarios destinados a un fin preciso. A pesar de la distinción entre estos dos modelos, estas competencias tienen en común el hecho de ser específicas a una situación dada o a una familia de situaciones.

1.3. *Las competencias generativas*

Las competencias generativas (Rey, 1998) se enmarcan en una ruptura respecto a los dos modelos anteriores. Por un lado, este modelo se opone a la idea de que la competencia pueda ser definida de manera objetivista por los comportamientos a los cuales da lugar y, por otro lado, este modelo niega la perspectiva estrictamente utilitarista de la acción humana. Al recurrir al concepto de generatividad, tal como es comprendido por Chomsky (1969) para designar la capacidad humana de adaptación y adecuación de la lengua a la particularidad de cada situación, Rey (*Ibid*) sostiene que es necesario incluir en la concepción de competencia el poder que posee el ser humano de adaptar sus palabras y sus actos a una infinidad de situaciones inéditas. En consecuencia, este tercer modelo de competencias tiene en cuenta la variabilidad y la complejidad de situaciones en las cuales un sujeto debe actuar, implementando diferentes recursos como lo son, por ejemplo, los conocimientos escolares disciplinarios.

2. El análisis de la dimensión didáctica en la enseñanza de Ciencias Humanas

Tres dimensiones interrelacionadas son convocadas para realizar el análisis de articulación entre los saberes escolares disciplinarios y las competencias: el concepto de disciplina escolar, las tres dimensiones constitutivas del sentido y los dispositivos de enseñanza.

2.1. *El concepto de disciplina escolar*

Sin negar la influencia del polo científico y sociológico en la constitución de las disciplinas escolares (Hasni, 2001, 2006; Lenoir y Hasni, 2006), nuestro marco de análisis se apoya en el concepto de disciplina escolar desarrollado por Chervel (1988, 1998), Develay (1993) y Sachot (1993, 1998) y que comprende la disciplina escolar como el producto histórico de la escuela.

Chervel (1998) define la disciplina escolar como un “*corpus* de conocimientos provisto de una lógica interna, articulado en algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente distintos y culminando en algunas ideas simples y claras, o en todo caso, encargadas de dilucidar la solución de problemas más complejos” (p. 37). Este autor agrega: “Si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio es la contrapartida casi indispensable. El cambio de roles entre el

maestro y el alumno constituye el elemento fundamental de este interminable diálogo de generaciones que se realiza dentro de la escuela. Sin el ejercicio y su control, no es posible la consolidación de una disciplina. El éxito de las disciplinas depende básicamente de la calidad de los ejercicios a los cuales son susceptibles” (*Ibid*, p. 37-38). Para este autor, “la disciplina escolar es compuesta de un conjunto de proporciones variables según el caso, de varios constituyentes, una enseñanza expositiva, ejercicios, prácticas de estimulación y motivación y un aparato docimológico, los cuales en cada estado de la disciplina, evidentemente funcionan en estrecha colaboración [...] en directa relación con las finalidades” (*Ibid*, p. 41). Según Develay (1993), una disciplina se caracteriza por un principio de inteligibilidad o matriz disciplinaria referida al punto de vista que un contenido disciplinario tiene en momento determinado y que permite su coherencia. Este punto de vista es constituido por la elección de una identidad para una disciplina determinada, privilegiando así algunos conceptos, algunos métodos, algunas técnicas, algunas teorías, algunos valores. Sachot (1998), por su parte, sugiere más bien la existencia de dos matrices, una que sería general y común a todas las disciplinas y a la cual todas las disciplinas están obligadas a adherirse a fin de establecer y legitimar su existencia en el campo escolar; y la otra que sería específica a cada disciplina y que correspondería al principio de inteligibilidad. Según Sachot (*Ibid*), la matriz disciplinaria tal como la define Develay (1993) necesariamente no se opone a la matriz general, ubicándola más bien en segundo plano, lo que llevaría a cada disciplina a definirse en primer lugar “en sí misma y para sí misma” (*Ibid*, p. 7).

La cuestión de las finalidades es inseparable del concepto de disciplina escolar. Como lo destaca Thémines (2005), “[las finalidades] fundan la disciplina escolar” (p. 20). Así, la innovación o el cambio se acompaña, o incluso descansa, de un reequilibrio de las finalidades asociadas a la enseñanza de las Ciencias Humanas (*Ibid*). Audigier (1996) define tres grandes categorías de finalidades que establecen la legitimidad escolar de esta disciplina: las finalidades prácticas y profesionales, las finalidades intelectuales y las finalidades patrimoniales y culturales¹²; finalidades que de cierto modo pueden

¹² Las finalidades patrimoniales y culturales destacan la contribución de las ciencias humanas al proceso de transmisión cultural. Estas finalidades tienden a favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes sociales. Concretamente, estas finalidades se expresan en la promoción de los valores juzgados como aceptables en la conducta social (por ejemplo: respeto de los otros, apertura a la diversidad cultural, respeto al medio ambiente, etc.) así como por el conocimiento de las principales características de su sociedad de pertenencia (características geográficas del territorio, conocimiento de los principales eventos históricos, conocimiento de las realidades económicas, étnicas, etc.). Se trata de favorecer la cohesión social y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia, a través de la posesión común de un *corpus* de conocimientos elementales sobre su sociedad y además a través del conocimiento y la integración de algunas normas sociales. Las finalidades intelectuales y críticas, por su parte, hacen hincapié en el desarrollo cognitivo del alumno. En este sentido, las ciencias humanas deben favorecer tanto el desarrollo conceptual como

ser asociadas a las misiones educativas de la escuela de Quebec: la socialización, la instrucción y la calificación (Gouvernement du Quebec, 2001). Ahora bien, el concepto de competencia, que introduce la lógica de la eficacia y del hacer y que “es definido por su finalidad funcional, por su utilidad material o simbólica [...] por su resultado” (Rey, 2004, p. 235), firmemente cuestiona la ponderación de sus finalidades y sus polos de legitimidad: aquel de la legitimidad científica (la verdad), la legitimidad social (lo útil), la legitimidad pedagógica (lo eficaz) y la legitimidad axiológica (lo justo) (Audigier, 2001; Boltanski y Thevenot, 1991; Derouet, 1992).

Los criterios utilizados para definir la funcionalidad del ciudadano consciente y responsable que la escuela desea formar se reflejan inevitablemente en el contenido, los ejercicios, las prácticas de estimulación y motivación y, consecuentemente, en los objetos de enseñanza que serán organizados e integrados en una situación de enseñanza-aprendizaje para transformarse en objetos de aprendizajes. Audigier (2004) pone de manifiesto dos tendencias antagónicas en la manera de concebir estos criterios: “Por un lado, una gran importancia sería otorgada al desarrollo de la capacidad de los alumnos para insertarse en el mundo, en su mundo, tener iniciativa, negociar proyectos de acciones y hacer compromisos locales. Se trata de una visión en la cual la capacidad de convivir es vista como un criterio de verdad, en cierto modo un criterio de verdad práctico. Por otro lado, se concedería como prioridad la transmisión a los alumnos de un conjunto de competencias y conocimientos, en principio validados, es decir, reconocidos como verdaderos por una comunidad científica que desempeñaría el rol de testigo; el dominio de estas competencias sería la mejor garantía de la formación de un individuo libre y crítico” (p. 52). De hecho, es la función de los saberes escolares disciplinarios que aquí entra en juego, en base a la opción elegida para definir al individuo funcional. En la primera tendencia, el alumno deberá abastecerse, si es preciso, de los saberes formalizados en un movimiento de privatización del sentido de los saberes escolares, lo que confiere a la disciplina un rol de cajas de herramientas (Audigier, 2001). Los saberes escolares representan recursos externos movilizables en algunas situaciones. En este sentido, no son parte involucrada del cuestionamiento, sino exclusivamente de la respuesta, ocultando potencialmente el principio de inteligibilidad de la disciplina. La otra tendencia presupone más bien que los conocimientos escolares participan a la vez del cuestionamiento y de su respuesta. Por consiguiente, el paso del estatus de los recursos externos al de los recursos internos requiere –según el proceso definido por

el desarrollo de habilidades y actitudes intelectuales. Estas finalidades se traducen en objetivos de aprendizaje centrados en la interpretación, la comprensión y el desarrollo del espíritu crítico. Las finalidades prácticas y profesionales hacen referencia al aspecto utilitarista de la enseñanza de Ciencias Humanas, preconizando el desarrollo de algunas habilidades técnicas como la lectura de mapas y la representación temporal así como la adquisición de algunos conocimientos factuales, juzgados como esenciales para la formación de un ciudadano funcional.

Legroux (1981) y retomado por Astolfi (2004), Beauvais (2003) y Develay (2004)– transformar la información en conocimiento por la incorporación de datos externos a la red conceptual del individuo, para luego pasar del conocimiento al saber, por medio de un proceso de objetivación que necesita liberarse de las experiencias previas¹³. Esta perspectiva reintroduce el principio de inteligibilidad de la disciplina escolar, sin que por ello circunscriba de manera precisa la articulación de este principio de inteligibilidad al sentido común. La concepción o acepción asociada a la funcionalidad de la competencia y a las finalidades que presiden la enseñanza de las Ciencias Humanas tiene una influencia potencial en las dimensiones constitutivas del sentido y en el tipo de dispositivo de enseñanza privilegiado para el desarrollo de esta funcionalidad.

2.2. *Las dimensiones constitutivas del sentido*

Así como lo destaca Fabre (2005), que se basa en los trabajos de Deleuze (1968), las tres dimensiones constitutivas del sentido –el significado, la expresión y la referencia– que hacen mención a las perspectivas epistemológicas, psicológicas y sociales, son indisociables y se encuentran en constante tensión en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Retomando las ideas de Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Hasni, Morin y McConnell (a publicarse), “reducir la problemática del sentido, en la práctica de enseñanza, a una o a dos de sus dimensiones, sin importar cuál sea y ocultar por tanto una de ellas, influirá de manera significativa en el saber, en el aprendizaje o en la dimensión social del saber y de los aprendizajes, es decir, sobre su utilidad social en sentido amplio”. Específicamente, la problemática del sentido hace referencia, en primer lugar, al carácter proposicional del saber o a su comprensibilidad en términos de relación con los conceptos (la perspectiva epistemológica del objeto del saber), es decir, ¿cómo el saber hace sentido al conocimiento?; en segundo lugar, al vínculo que se establece con la manifestación del objeto del saber o la relación que establece el sujeto al interrogarse (la perspectiva psicológica del sujeto) y que se refiere a la funcionalidad del conocimiento, es decir, ¿cómo el saber le hace sentido al sujeto? Por último, la problemática del sentido hace

¹³ La información puede considerarse como un objeto, una explicación sobre alguien o algo, o también hechos, comentarios u opiniones destinados a divulgarse. Es posible tomar conocimiento de la información por la radio, la televisión o la prensa. El conocimiento, por su lado, hace referencia a algo íntimo, algo que hace parte del sujeto. Como resultado de la experiencia de cada uno, el conocimiento es propio de la persona y no puede almacenarse sino que en la memoria de ésta. Finalmente, el saber tiene por origen una ruptura efectuada por el sujeto con sus conocimientos. Esta ruptura permite la creación de una nueva instancia. Así, el saber corresponde a la distanciación que hace el sujeto respecto a su conocimiento y gracias al uso de un marco teórico: “un saber es el fruto de un proceso de construcción intelectual. Para adquirirlo, el individuo debe elaborar un marco teórico, un modelo, una formalización” (Astolfi, 2004, p. 70).

referencia al objeto del saber desde el punto de vista de la relación que establece con el mundo, esto es, ¿cómo el saber hace sentido a la realidad social? (Fabre, 1999).

2.3. *Los dispositivos de enseñanza*

La consideración de las dimensiones constitutivas del sentido se hará por medio de los dispositivos de enseñanza que permiten al profesor tratar los objetos de enseñanza para que éstos se conviertan en objetos de aprendizaje¹⁴. Por dispositivo de enseñanza, comprenderemos los medios que el profesor utiliza en las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el objeto de favorecer la mediación cognitiva del alumno. Se trata, como lo ha definido Vandendorpe (1999), de un “entorno organizado que permite ofrecer a ciertas acciones o acontecimientos las condiciones óptimas de realización” (p. 199). El concepto de dispositivo dispone de dos modalidades: una instrumental y otra procedimental (Habboub, 2005). El dispositivo instrumental comprende objetos extremos, tales como el texto escolar, mientras que el dispositivo procedimental es por esencia racional (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007). Una situación de aprendizaje elaborada por el profesor, la utilización del trabajo en equipo, la utilización de acciones rutinarias, el proceso de evaluación, etc., son sólo algunos ejemplos de estos dispositivos de naturaleza procedimental. Según Lenoir *et al.* (*Ibid.*), los dispositivos procedimentales son reagrupados en facilitadores pedagógicos, organizacionales y socioafectivos y en procedimientos de aprendizaje. Si los facilitadores están destinados a favorecer los aprendizajes, los procedimientos de aprendizajes implican directamente “los procesos cognitivos mediadores utilizados por el alumno en su propia operacionalización de la relación que establece con los objetos del saber, a fin de producir la realidad natural, humana y social, expresarla y vincularla con la realidad ya construida” (p. 49).

Estos procedimientos de aprendizaje pueden diferenciarse en procedimientos de sentido común y procedimientos científicos. Los primeros comprenden el conocimiento común, actuando en función tanto de esquemas operatorios implícitos como de modalidades empíricas de naturaleza intuitiva. Este tipo de procedimiento representa el procedimiento espontáneo al cual todo ser humano recurre por el simple hecho de ser parte de este mundo y por tener la necesidad de interactuar con él y de resolver problemas de la vida corriente. En oposición, el procedimiento científico implica un proceso de objetivación de una realidad exterior, estableciendo un vínculo directo

¹⁴ Los objetos de enseñanza aluden al contenido de enseñanza, es decir, lo que debe enseñarse. Los objetos de enseñanza se convierten en objetos de aprendizaje una vez preparados e integrados en una situación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los objetos de aprendizaje son el contenido que debe “ser aprendido” por los alumnos y que es “preparado” por el profesor.

con los saberes disciplinarios y que a su vez hace referencia “al modelo cognitivo, a las modalidades específicas y rigurosas concebidas en función de los objetos del saber, de sus características disciplinarias” (*Ibid.*). Mientras que los procedimientos de sentido común se desarrollan en situaciones de la vida cotidiana, caracterizadas por circunstancias pragmáticas, necesariamente los procedimientos científicos deben ser objeto de aprendizajes sistemáticos y formalizados en situaciones formales de enseñanza. Como lo afirma Brossard (2001), porque “los aprendizajes son socialmente deseados, deliberadamente provocados, institucionalmente organizados y programados a largo plazo” (p. 434), es que éstos necesitan de la instauración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente estructuradas, que permitan al alumno adquirir estos saberes social e históricamente elaborados.

¿Hace el concepto de competencia referencia a las tres dimensiones del sentido señaladas por Fabres? (1999). ¿Presenta este concepto una visión monosemántica de los dispositivos pertinentes al desarrollo de los aprendizajes? ¿La lógica de eficacia, que preside la estructura curricular basada en competencias, no lleva a descuidar la referencia epistemológica en beneficio de la referencia social y psicológica? La respuesta a estas preguntas, ¿no requeriría una explicitación referida a la importancia y al rol que tienen los saberes escolares disciplinarios en el desarrollo de las competencias de los alumnos, en función de la perspectiva del desarrollo de competencias adoptada, sea ésta comportamental, funcional o generativa?

3. Los modelos de competencias y la enseñanza de Ciencias Humanas: configuraciones disciplinares variables

Las finalidades, las dimensiones del sentido y los dispositivos de enseñanza a priorizar tendrán atributos específicos y variables en el desarrollo de las competencias disciplinarias en Ciencias Humanas en función de la perspectiva de desarrollo de competencias que se adopte. Por lo demás, igualmente es necesario tener en cuenta que la presente propuesta es únicamente una estructura de referencia que nos permitirá situar, dentro de una amplia gama, la o las configuraciones que se desprenden del discurso y de las prácticas de los profesores. En este sentido, no se trata de un marco de análisis fundado en una estructuración disciplinaria y de enseñanza predefinida considerada como ideal, para luego medir la divergencia existente entre esta estructuración y aquella propuesta por el profesor. Más bien se intenta proponer una estructura de referencia que sirva para cartografiar principalmente –a través del discurso de los profesores y sus prácticas de enseñanza en clases– la configuración disciplinaria y sus determinantes.

3.1. *Las competencias comportamentales: una funcionalidad técnica*

Esta acepción de competencia, aplicada al dominio de las Ciencias Humanas, otorga gran importancia tanto al desarrollo de finalidades prácticas y profesionales como al de las finalidades patrimoniales y culturales, sustentándose en una matriz de habilidades técnicas y de conocimientos factuales como la lectura de mapas, la capacidad de orientarse, el conocimiento de instituciones y de su evolución, etc. En esta perspectiva, el ciudadano consciente y responsable es aquel que sabe decir y aplicar las acciones apropiadas en función de la tarea escolar y ulteriormente de la demanda social. Dicho de otro modo, el hecho de poseer un repertorio de comportamientos le permitirá al sujeto ser eficaz y funcional en la sociedad.

La lógica de ejercitación, que prevalece en esta perspectiva, presupone el paso directo y no objetivado del saber, es decir, de un estatus de recurso externo a otro de recurso interno. Esta adquisición no se deriva de un procedimiento de investigación por parte del alumno. En este contexto, el procedimiento de enseñanza-aprendizaje propuesto por el Ministerio de Educación se torna poco efectivo si, por ejemplo, no es presentado como un procedimiento que guíe la localización de respuestas en los textos escolares. El dispositivo instrumental, eventualmente, representa el estímulo que suscita la respuesta o el comportamiento esperado. Los dispositivos procedimentales de naturaleza “facilitadora”, posiblemente, actúan como prácticas de estimulación y motivación. Las prácticas evaluativas, centradas en la evaluación del producto sin considerar el proceso, corren el riesgo de sobredeterminar la configuración disciplinaria. Además, la focalización en el desarrollo de habilidades técnicas y conocimientos factuales puede acompañarse de una cierta confusión entre los objetos de estudio y los objetos de aprendizaje. De esta forma, la identificación de los cambios, de las diferencias o de las semejanzas entre las distintas sociedades, que debería ser producto de la interpretación del alumno, eventualmente se transformará en saberes esenciales a adquirir. Si las sociedades en estudio no son consideradas como ejemplos –cuyo análisis permitiría conceptualizar progresivamente los componentes y las dinámicas socioespaciales–, el conocimiento y la adquisición de las características humanas y naturales de estas sociedades se transformarán en una finalidad o en una trayectoria cronológica (incluso teleológica) que permite explicar la instauración gradual de la sociedad tal como se la conoce hoy en día. En consecuencia, las referencias epistemológicas y psicológicas corren el riesgo de ser olvidadas, siendo sustituidas por la referencia social desde el punto de vista de la socialización en una perspectiva de adhesión. La disciplina no será concebida como una manera de pensar e interrogarse el mundo, ni tampoco como un *corpus* de saberes constituidos que ayudan a razonar el sentido común, sino como una respuesta a las exigencias escolares y sociales. En este sentido, fines y medios se superponen.

3.2. *Las competencias funcionales: una funcionalidad pragmática*

Aplicada al dominio de la enseñanza de las Ciencias Humanas, esta segunda acepción igualmente otorga la prioridad tanto a las finalidades prácticas y profesionales como a las patrimoniales y culturales. No obstante, el logro de estas finalidades no puede exclusivamente medirse en base al comportamiento, como es caso del modelo anterior. El ciudadano consciente y responsable no es más el sujeto que sabe decir y aplicar las acciones adecuadas en función de la tarea escolar y ulteriormente de la demanda social, sino el sujeto que sabe seleccionar y combinar las acciones adecuadas en función del problema a resolver o del objetivo a alcanzar. Así, es posible identificar dos concepciones disciplinarias, lo que dependerá de la naturaleza del problema a resolver, es decir, si este es disciplinar o adisciplinar, o bien, retomando los conceptos de Brousseau (1996, 2003), dependiendo si la situación es didáctica o adidáctica.

En la primera concepción, la situación es caracterizada por la clara voluntad de enseñar saberes disciplinarios (Kuzniak, 2004). El saber escolar disciplinario ocupa el primer lugar, participa de la finalidad, del cuestionamiento y de las acciones a establecer para responder a éstos. Sin embargo, si la intencionalidad explícita está presente, principalmente es la del profesor y no la del alumno, puesto que la problematización depende del profesor. En este contexto, el concepto de competencia posiblemente termina siendo sustituido por el de objetivo como lo destaca Ropé (1994). Esta vía nos conduce al modelo anterior con su lógica de ejercitación y de aplicación. Los saberes disciplinarios sirven para resolver problemas, pero no para plantearlos. En el caso de que los procedimientos de enseñanza-aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación sean llevados a cabo, será bajo la lógica de un desarrollo formal y predeterminado y no por un procedimiento de interestructuración cognitiva. La adquisición de saberes escolares disciplinares sigue siendo una finalidad.

En la segunda concepción, que privilegia las situaciones adidácticas, la preocupación del alumno no es principalmente la de cumplir su rol de alumno, sino más bien de resolver el problema y así alcanzar el éxito (Kuzniak, 2004). De esta manera, la tarea del profesor consiste en situar al alumno al centro de una situación por la cual este se siente responsable de la elaboración del resultado final y que al mismo tiempo suscita en él una actividad apropiada (Brousseau, 1996). En este sentido, la referencia psicológica y la utilización de facilitadores destinados a garantizar la motivación del alumno son preponderantes. La realización de una maqueta, de un mural, etc., podrán servir para dar una intencionalidad a los aprendizajes. Sin embargo, el equilibrio entre la gestión pedagógica y la gestión didáctica es frágil y la forma del proceso de enseñanza-aprendizaje puede llegar a ser más importante que el contenido. De esta forma, una sustitución se efectúa eventualmente entre los dispositivos procedimentales de naturaleza “facilitadora” o en la actividad del alumno y los objetos de estudios y aprendizajes que, en cierto

modo, se convierten en el contexto. En esta acepción de competencia, las prácticas evaluativas ya no determinan la configuración de la disciplina, por el contrario, estas prácticas podrán ser subordinadas a los indicadores utilizados para asegurar la capacidad de establecer un objetivo y alcanzarlo. Así, la evaluación estará basada en elementos como el esfuerzo, la perseverancia y la capacidad de respetar las etapas formales de realización, etc. Al límite, el principio de inteligibilidad de la disciplina no participa ni de la finalidad, ni de la organización de las acciones, ni del cuestionamiento, ni de la respuesta, situándose preferentemente en el aprendizaje de estrategias o procedimientos transversales. El proceso de interpretación del cambio y de la diversidad de sociedades, por ejemplo, se reducirá a una operación de comparación mecánica a partir de cuadros síntesis preestructurados que el alumno completará durante la lectura del texto escolar. La enseñanza de Ciencias Humanas se convierte así en contexto de aprendizaje en que los saberes escolares disciplinarios representan un “terreno de ejercicio”, pero para los aprendizajes procedimentales no disciplinarios. Por lo tanto, el resultado posible “es un método que ignora los contenidos, la transmisión cultural, las grandes obras de la humanidad; una enseñanza que sólo contemplaría la formación de los individuos, dotados de ciertos instrumentos pero desprovistos de todo material que les otorgue *el sentido*” (Audigier, 2001, p. 151).

3.3. *Las competencias generativas: una funcionalidad adaptativa y personalizada*

En principio, esta tercera acepción de competencia se centra en las finalidades intelectuales y críticas, sin que por ello se olvide de las finalidades prácticas y profesionales y de las finalidades patrimoniales y culturales. El ciudadano consciente y responsable es aquel que sabe reaccionar y que se adapta de manera apropiada a las diversas situaciones escolares y sociales. Igualmente, esta acepción considera las tres dimensiones constitutivas del sentido y la aplicación de un procedimiento de aprendizaje científico acompañado de una selección de facilitadores en función de su adecuación con los aprendizajes previstos. No obstante, el desarrollo de este tipo de competencia comporta numerosas perspectivas y varias zonas de tensión. En la medida en que este modelo de competencia es definido como “una capacidad generativa susceptible de crear una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas” (Rey, *Ibid.*, p. 41), introduce el concepto de respuestas diferenciadas a partir de trayectorias específicas. Este modelo igualmente introduce el saber del alumno como primer elemento en la construcción del problema y en la identificación de criterios de resolución. El énfasis puesto en la problematización genera tensiones entre la lógica disciplinaria con su principio de inteligibilidad y el sentido común, entre los procedimientos científicos y los procedimientos de sentido común, entre las referencias psicológicas y sociales y la referencia epistemológica. Los saberes escolares representan a la vez los recursos

externos de los cuales el alumno debe abastecerse y los conocimientos previos que participan de la delimitación del problema.

Esta articulación entre los conocimientos previos y los saberes escolares a construir puede resultar particularmente difícil en la enseñanza de las Ciencias Humanas que mantiene una estrecha relación empírica con lo real. Audigier (2004) lo destaca, “el alumno no es más disciplinario que el mundo en el que vive. La experiencia que tiene de este mundo, la experiencia directa, vivida por él mismo, o la experiencia indirecta, es decir, la innumerable información que le llega, y las capacidades que desarrolla no son *a priori* disciplinarias. Pero si la experiencia es fuente de conocimientos, el conocimiento no está en la experiencia; conceptos y modelos de análisis y de interpretación no están en el mundo” (p. 49). En el mismo sentido, Laurin (2001) constata las tensiones que se producen en la educación del pensamiento geográfico: aquella entre “la dimensión ontológica fundamental de la actividad mental libre [...] y la dimensión normativa y disciplinaria del contexto en el cual los sujetos deben ejercerla” y aquella entre la acción y la pasividad en la medida en que “el pensamiento, geográfico o no, no es sólo actividad, sino que implica una dimensión de pasividad [...]. Un cierto número de cosas (acontecimientos, ideas, conocimientos, objetos) son recibidas y no construidas” (p. 210). Rey (2005) va más lejos cuando menciona que “no es necesario creer que los saberes escolares vienen a responder a necesidades que existirían en la vida social. Más bien están para crear necesidades, para mostrar nuevas maneras de ver el mundo, que no son perceptibles a través del simple contacto con la vida social. En este sentido, la escuela no es un servicio público, es una institución, es decir, instituye en el niño nuevos usos del mundo, un nuevo enfoque de las realidades así como nuevos problemas y nuevas soluciones” (p. 56).

La inscripción de la lógica disciplinaria en situaciones basadas en la vida corriente y en el sentido común presenta algunas dificultades. Los conceptos se insertan en una trama conceptual que les da sentido. Descontextualizados, éstos pueden perder su sentido epistemológico. La situación es especialmente problemática en el caso de la enseñanza de las Ciencias Humanas que se funda en un ir y venir entre las realidades del pasado y de hoy, utilizando un vocabulario similar, pero que designa realidades distintas. El movimiento de privatización del sentido que menciona Audigier (2001) conduce potencialmente a una utilización abusiva o restrictiva de los saberes. Al límite, el alumno podrá estudiar los aspectos sociales, políticos, etc., que le interesen y hacer las interpretaciones socioespaciales que juzgue pertinentes, sin que éstas se sustenten en una base racional y reflexiva, y que tampoco sean objeto de una regulación por parte del profesor. Al contrario, basarse desde el inicio en una lógica disciplinaria para luego dirigirse a la vida corriente podría derivar en una lógica de aplicación en la cual la realidad social es reducida a un conjunto de ejemplos que ilustran los saberes escolares, considerados como verdaderos y pertinentes.

¿Es necesario concluir que la disciplina escolar no se adapta bien al concepto de competencia? Quizás no, si tal como lo menciona Rey (2005) las competencias del programa de estudios no son consideradas como un fin en sí mismas, sino más bien “es el saber el que debe adquirirse bajo la forma de competencias” (p. 55); es decir, bajo una forma móvil y utilizable para comprender y actuar en el mundo. Sin embargo, es posible preguntarse si el concepto de competencia y la estructuración curricular y disciplinaria que resulta no producen una confrontación entre la matriz general y la matriz disciplinaria (Sachot, 1998). La primera, postulando que el saber escolar no es un fin, sino un medio que permite alcanzar las competencias principalmente las transversales que traspasan las fronteras de las disciplinas. La segunda, definiéndose para y por ella misma, convirtiéndose así en fin en sí misma. En cualquier caso, es necesario reconocer que el concepto de competencia no constituye una referencia única para la concepción disciplinaria. Las dificultades son aún mayores cuando se constata que los profesores de enseñanza primaria –cuya formación inicial en didáctica de las Ciencias Humanas únicamente se compone de 1 o 2 cursos de 45 horas cada uno– se sienten poco competentes ante la enseñanza de esta disciplina (Archambault, 1995). ¿Los profesores están lo suficientemente equipados para tratar este reencuentro entre los saberes escolares disciplinarios y la vida cotidiana en situaciones-problema que requieren, si se sigue a Le Roux (2004), una vigilancia didáctica y una inteligencia pedagógica creativa?

4. Estudio de la articulación entre los saberes escolares y las competencias en las prácticas de enseñanza: algunas pistas de análisis

El análisis de operacionalización de la articulación entre los saberes escolares disciplinarios y la competencia en la sala de clases necesita tener en cuenta ciertos elementos. Este análisis requiere de un estudio didáctico que se articule en torno a cuatro ejes complementarios e indisolubles: el *por qué*, el *qué*, el *cómo* y el *con qué*. El *por qué* enseñar hace referencia a las finalidades educativas y a los polos de legitimidad. No obstante, el concepto de competencia –centrado en la funcionalidad y el hacer– demanda que la investigación vaya más lejos. En este sentido, el *por qué* debe orientarse hacia el *para qué hacer*. El utilitarismo asociado a la competencia necesita estudiar la problemática del uso (privado, escolar, social o profesional) de los saberes escolares disciplinarios. Así, en la medida en que los saberes escolares se convierten en recursos a ser utilizados en distintos contextos, el *qué* enseñar –vinculado al contenido– debe ampliar su campo de investigación más allá de la trama conceptual o de los conceptos clave asociados a una disciplina. En efecto, es importante delimitar el campo operatorio o los contextos escolares y sociales donde el uso de los conceptos geográficos e históricos se muestre pertinente. Este elemento se encuentra estrechamente vinculado a los objetos de estudios y al principio de inteligibilidad de la disciplina escolar. Sin embargo, la confusión o

incluso la sustitución entre medio y finalidad necesita tanto del análisis de la identidad de los objetos de estudios, de los objetos de aprendizaje como de los objetos de evaluación. El análisis de la importancia y el rol de los saberes escolares en el desarrollo de las competencias, o sea, de su estatus, no puede hacer economía del *cómo* enseñar. Este eje hace referencia a los tipos de dispositivos procedimentales privilegiados por los profesores. Las relaciones que el profesor establece entre los alumnos y los saberes disciplinarios determinan en gran medida el estatus y las funciones de estos saberes. Por lo demás, varias investigaciones (Dessus y Carpanèse, 2003; Gervais, 2005; Maubant, Lenoir, Routhier, Araújo-Oliveira, Lisée y Hassani, 2005; Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir y Maubant, a publicarse) constatan que cuando los profesores describen sus prácticas, sólo en contadas ocasiones hacen mención a los saberes que deben enseñarse, focalizándose principalmente en la forma en que ellos realizan las actividades con sus alumnos. Por lo tanto, el análisis del *cómo* enseñar y del *con qué* enseñar representa una pista prometedora que permitirá explicar la lógica de la acción y del hacer, que preside al desarrollo de competencias.

Si estos cuatro ejes de análisis son aplicados a las tres fases de la intervención educativa¹⁵ (fase preactiva o de planificación, fase interactiva de operacionalización en clases y fase retroactiva de evaluación de la fase anterior), es posible evitar un enfoque impositivo y prescriptivo y de esta forma acercarse al análisis de una enseñanza disciplinaria que considere la multidimensionalidad propia de las prácticas de enseñanza. Estos cuatro ejes también contribuyen a una perspectiva de modelización¹⁶ de la práctica de enseñanza, dado que a partir de estos diferentes ejes es posible organizar los hechos observados, pensar y poner en orden lo observado y realmente vivido en la sala de clases y explicitar la práctica para comprenderla y explicarla mejor. Retomando las palabras de Kosik (1970), superar el conocimiento inmediato para alcanzar su esencia. El análisis de la fase preactiva –realizada por medio de entrevistas semiestructuradas, cuyo contenido apunta a los aspectos de planificación y de su concretización en la clase– permite especialmente investigar las dimensiones epistemológicas, curriculares-didácticas y

¹⁵ El concepto de intervención educativa hace referencia al conjunto de acciones intencionadas y llevadas a cabo por el profesor a fin de alcanzar, en el contexto escolar, los objetivos educativos socialmente determinados en el currículum, ofreciendo las mejores condiciones posibles para favorecer una implementación adecuada, por parte de los alumnos, de los procesos de aprendizaje (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002).

¹⁶ Como lo constatan Bressoux (2001) y Bru (2002) uno de los principales desafíos del estudio de las prácticas de enseñanza efectivas es el acceso a una modelización de ellas. En otras palabras, llegar a construir modelos de prácticas capaces de “proporcionar un marco de lectura de las prácticas de enseñanza, de sus diferentes finalidades, de sus diferentes modos de organización y de los distintos procesos que las caracterizan” (Bru, *Ibid.*, p. 68); es decir, un “modelo de la acción educativa y formativa” (Baudouin y Friedrich, 2001, p. 13) que presente una estructura estable, explícita y apoyada empíricamente y que esté asociado a la teoría para enfrentar lo empírico.

socioafectivas; mientras que el estudio de la fase interactiva –que utiliza una pauta de análisis para las observaciones directas, registradas en video– hace referencia a las dimensiones psicopedagógica, organizacional y didáctica, pero desde una perspectiva operatoria. Finalmente, el análisis de la fase postactiva –realizada por entrevistas semi-estructuradas, cuyo contenido apunta a la operacionalización de la clase a partir de la mirada retrospectiva que hace el profesor– permite poner en relieve lo ocurrido en clases y su influencia en la operacionalización de la planificación.

La necesidad de articular la lógica didáctica con la lógica del actuar docente necesita adaptar la perspectiva de análisis del investigador a los objetivos y a las acciones de los profesores. Por lo demás, en la medida en que los saberes de la enseñanza hacen parte de una trama conceptual desarrollada de manera progresiva durante el transcurso del año escolar, los investigadores deben efectuar múltiples observaciones a fin de evitar una descontextualización abusiva de las secuencias analizadas. Además, ante la ausencia de “miradas cruzadas” sobre la enseñanza de varias disciplinas, desprender las semejanzas y las especificidades disciplinarias de las prácticas de enseñanza resulta una tarea difícil. La pluralidad de los análisis didácticos se impone, pero este sólo es posible a partir de un marco de referencia común que, sin eludir las especificidades disciplinarias, priorice una visión global del currículo, la contribución de las disciplinas, de los procesos mediadores, etc. Por último, a fin de caracterizar la articulación entre la dimensión didáctica y los otros componentes de las prácticas de enseñanza, es necesario que la colaboración científica supere el campo de la didáctica, incorporando otras miradas como la pedagogía, la sociología y la psicología.

No obstante, la aplicación de algunas de estas pistas de análisis genera numerosos desafíos a los investigadores, en particular de tipo conceptual y metodológico. Es difícil que el análisis de una enseñanza disciplinaria pueda basarse únicamente en las prescripciones curriculares, pues la práctica de los profesores se desarrolla en una red de dificultades reales o imaginarias que se caracterizan por las representaciones de los actores respecto a las expectativas socioeducativas, los criterios que presiden la enseñanza de una disciplina, las características de los alumnos, etc. Varios estudios constatan el desfase que existe entre las prescripciones ministeriales –referidas a la enseñanza de una disciplina escolar– y los discursos y prácticas de los profesores y futuros profesores (Larose y Lenoir, 1995; Lebrun *et al.*, a publicarse, Lebrun, Hasni, y Oliveira, 2008; Lebrun y Lenoir, 2001, Lebrun, 2001; Lenoir, 2002; Lenoir, Maubant y Routhier, a publicarse). De esta forma, la reflexión sobre los saberes escolares disciplinarios no puede dejar de lado el contexto escolar, caracterizado por el peso de la tradición escolar, las contingencias y las dificultades, donde las decisiones de los profesores no necesariamente son el producto de un racional didáctico. Tampoco las didácticas pueden desatender el contexto social vinculado al uso de los saberes escolares, dado que éste representa el lugar de donde emergen y a la vez se sitúan los desafíos científicos, tecnológicos,

ambientales, económicos, culturales, etc., que determinan en parte la pertinencia y el significado social de los saberes escolares.

Igualmente, la aplicación de estas pistas de análisis requiere la utilización de datos y análisis múltiples. La complejidad que implica este tipo investigación obliga a los investigadores del campo de la educación a trabajar con muestras limitadas y constituidas por sujetos que aceptan participar voluntariamente en dichos estudios. Ahora bien, los resultados de estudios constituidos a partir de muestras no-probabilistas son poco generalizables y, en consecuencia, contribuyen muy poco al desarrollo de los conocimientos científicos (Fortin, 1996). Igualmente, las muestras constituidas por sujetos voluntarios pueden inducir a una imagen no representativa de la realidad observada, ya que este sujeto, como destaca Van der Maren (1996), “siempre es alguien interesado, ya sea directamente en los efectos esperados del proyecto de investigación o al menos en una cierta valorización social” (p. 325). De este modo, el tratamiento y el análisis de los datos de estos estudios deben realizarse con toda prudencia.

Conclusión

La introducción del enfoque basado en competencias en el área de la educación demanda la evolución de nuestros marcos de análisis disciplinarios. Teniendo como ejemplo el caso de la enseñanza de las Ciencias Humanas en la educación primaria de Quebec, este capítulo ha presentado una mirada crítica respecto a la importancia y al rol que adquieren los saberes escolares disciplinarios en el desarrollo de las competencias de los alumnos dependiendo si éste se enmarca en una perspectiva comportamental, funcional o generativa. A continuación se distinguieron algunas pistas de reflexión con el fin de ampliar y adaptar el marco de análisis didáctico a una enseñanza disciplinaria modulada por un enfoque basado en competencias. La aplicación de algunas de estas pistas de análisis, evidentemente, levanta numerosos desafíos a los investigadores. La nueva situación curriculaire viene a reforzar la articulación didáctico-pedagógica, dado que los enfoques pedagógicos se convierten en un criterio, imposible de evitar, que permite la instauración de situaciones de aprendizaje abiertas, complejas y problematizadas. Sin intentar someter el campo de la investigación didáctica a los *diktats* curriculaires, es importante destacar una perspectiva globalizante enmarcada en la lógica de la acción docente, que considere al mismo tiempo las especificidades disciplinarias.

Bibliografía

- Araújo-Oliveira, A.; Lisée, V.; Lenoir, Y. y Maubant, P.** (a publicarse). Planification des savoirs d'enseignement chez des futures enseignantes au primaire au Québec: Résultats d'une enquête par entrevues. In P. Maubant y Y. Lenoir (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques d'enseignement au primaire: quelles conséquences pour l'enseignement et la formation à l'enseignement?* Québec: Presse de l'Université d'Ottawa.
- Archambault, M. C.** (1995). *Les besoins d'encadrement des nouveaux enseignants pour l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Astolfi, J. P.** (2004). *L'école pour apprendre* (7^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1992).
- Audigier, F.** (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question; entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, F.** (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris: Université de Paris VII Denis Diderot.
- Audigier F.** (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-21.
- Audigier, F.** (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In C. Gohier y S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 141-192). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Audigier, F.** (2004). L'histoire, la géographie et l'éducation civique: quelle discipline? Regards sur l'expérience française. In M. Sachot y Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 35-52). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Baudouin, J.-M. y Friedrich, J.** (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin y J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck.
- Beauvais, M.** (2003). *Savoirs-enseignés: Question(s) de légitimité(s)*. Paris: L'Harmattan.
- Bloom, B. S.** (1956). *Taxinomy of Educational Objectives*. Ann Arbor: Edwards Brothers.
- Bloom, B. S.** (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles: Nathan/Labor.
- Boltanski, L. y Thevenot, L.** (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boutin, G. y Julien, L.** (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et sur la formation des enseignants*. Montréal: Éditions nouvelles.
- Bressoux, P.** (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Brossard, M.** (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 423-437.
- Brousseau, G.** (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques* (p. 45-143). Paris: Delachaux et Niestlé.

- Brousseau, G.** (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques* [En línea] <http://dipmat.math.unipa.it/~grim/Gloss_fr_Brousseau.pdf>.
- Bru, M.** (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Burchell, H.** (1995). A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
- Caillot, M.** (1994). Des objets aux compétences dans l'enseignement scientifique: une évolution de vingt ans. In F. Ropé y L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise* (p. 94-117). Paris: L'Harmattan.
- Chatel, É.** (2002). L'action et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 141, 37-46.
- Chervel, A.** (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A.** (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chomsky, N.** (1969). *La linguistique cartésienne* (Trad. N. Delannoë y D.Sperber). Paris: Le Seuil
- Colardyn, D.** (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Presse universitaires de France.
- Deleuze, G.** (1968). *Logique du sens*. Paris: Éditions de Minuit.
- Derouet, J. L.** (1992). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Dessus, P. y Carpanèse, J. Y.** (2003). Référence aux savoirs et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (3), 609-628.
- Develay, M.** (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. (2^e éd.). Paris: ESF. (1^{re} éd. 1992).
- Develay, M.** (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris: ESF.
- Develay, M.** (2004). *Donner du sens à l'école* (5^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- Dolz, J. y Ollagier, E.** (dir.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Fabre, M.** (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fabre, M.** (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens! In O. Maulini y C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (p. 207-222). Bruxelles: De Boeck.
- Fortin, F.** (1996) (dir.). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Quebec: Décarie Éditeur.
- Gervais, C.** (2005). Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. In D. Biron, M. Cividini y J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 299-312). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Gouvernement du Quebec** (1981). *Programme d'études, primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Quebec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Quebec** (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Quebec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Quebec** (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Quebec: Ministère de l'éducation.
- Gueorguieva, V.** (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval. [En línea] <<http://www.theses.ulaval.ca/2004/21927/21927.html>>.
- Habboub, E. M.** (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hasni, A.** (2001). *Les représentations sociales d'une disciplines scolaire – l'activité scientifique et sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hasni, A.** (2006). Statut des disciplines scientifiques dans le cadre de la formation par compétences à l'enseignement des sciences au secondaire. In A. Hasni, Y. Lenoir y J. Lebeaume (dir.). *La formation à L'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Dans le contexte des réformes par compétences* (p. 121-156). Quebec: Presse de l'Université du Quebec.
- Jonnaert, P.** (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Paris/ Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P. y M'Batika, A. (dir.)** (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Kosik, K.** (1970). *La dialectique du concret* (Trad. R. Dangeville). Paris: François Maspero (1^{re} éd. 1967).
- Kuzniak, A.** (2004). La théorie des situations didactiques de Brousseau. *L'ouvert*, 110, 17-33.
- Larose, F. y Lenoir, Y.** (1995). *L'interdisciplinarité didactique au primaire: étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation-Rapport final (volet recherche)*. Rapport de recherche du LARIDD, N° 4. Sherbrooke: Faculté d'éducation.
- Larose, F.; Lenoir, Y.; Pearson, M. y Morin, J. F.** (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire: fondements épistémologiques et perspectives. In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p.141-165). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Laurin, S.** (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. In C. Gohier y S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 195-229). Montréal: Les Éditions Logiques.

- Le Roux, A. (dir.)** (2004). Enseigner l'histoire-géographie par le problème? Paris: L'Harmattan.
- Lebrun, J.** (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites.* (p. 161-180). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J.; Hasni, A. y Oliveira, N.** (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. In G. Baillat y A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 219-247). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Lebrun, J.; Lenoir, Y.; Araújo-Oliveira, A.; Hasni, A.; Morin, M.-P. y McConnell, A. C.** (a publicarse). *Apports et spécificités des disciplines scolaires au primaire: résultats d'une enquête auprès des futurs enseignants du primaire de quatre universités québécoises.*
- Lebrun, J. y Lenoir, Y.** (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Legroux, J.** (1981). *De l'information à la connaissance.* Paris: Mésonance.
- Lenoir, Y.** (2002). *L'utilisation du matériel interdisciplinaire par les enseignants du primaire: impact sur leurs pratiques.* Rapport de recherche déposé auprès du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Recherche CRSH N° 410-98-0307). Sherbrooke: Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. y Hasni, A.** (2006). Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation. In Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 125-166). Québec: Presses de L'Université Laval.
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Biron, D.; Roy, G.-R. y Spallanzani, C.** (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Lenoir, Y.; Larose, F. y Lessard, C.** (2005). Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire: quels fondements et quelles lignes directrices? In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 11-18). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y.; Maubant, P. y Routhier, S.** (a publicarse). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition.* Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y.; Maubant, P.; Hasni, A.; Lebrun, J.; Zaid, A.; Habboub, E. M. y McConnell, A. C.** (a publicarse). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement.* Document du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), n. 2. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative/ Centre de recherche sur l'intervention éducative.

- Maubant, P.; Lenoir, Y.; Routhier, S.; Araújo-Oliveira, A.; Lisée, V. y Hassani, N.** (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-76.
- Moniot, H.** (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. In A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 65-75). Bruxelles: De Boeck.
- Norris, N.** (1991). The trouble with competence. *Cambridge journal of education*, 21(3), 331-341.
- Prost, A.** (1998). Un couple scolaire. *Espace/temps, Les cahiers*, 6, 55-64.
- Rey, B.** (1998). *Les compétences transversales en question* (2^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- Rey, B.** (2004). La notion de compétences permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In C. Lessard y P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 233-242). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rey, B.** (2005). *Faire la classe à l'école élémentaire* (4^e éd.) Paris: ESF (1^{re} éd. 1998).
- Ropé, F.** (1994). Des savoirs aux compétences? Le cas du français. In F. Ropé y L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences: De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 63-93). Paris: L'Harmattan.
- Ropé, F. y Tanguy, L.** (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Sachot, M.** (1993). La notion de discipline scolaire: éléments de constitution. In J.-P. Clément y M. Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle: entre l'école et le sport* (p.127-147). Clermont-Ferrand: AFRAPS.
- Sachot, M.** (1998). *Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Cahiers du GRIFE, no 1).
- Thémines, J. F.** (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie. In J. Fontanabona y J.-F. Thémines (dir.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*. (p. 17-27). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Vandendorpe, F.** (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès*, 25, 199-205.
- Van der Maren, J. M.** (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1995).

FECHA DE RECEPCIÓN: 11 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 de noviembre de 2009