

Opinión Debates

Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar

Sebastián Perrupato

Universidad Nacional de Mar del Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnicas
sperrupato@gmail.com

Resumen

Hace unos años Camilloni definía la Didacticología como la disciplina encargada de estudiar los fenómenos epistemológicos de la Didáctica. Pensar y analizar la Didáctica desde esta perspectiva implica pensarla también en contextos socio-históricos que la contienen y le dan sentido.

El presente trabajo pretende analizar la constitución histórica de la Didáctica desde un enfoque que articula su historia interna y externa a partir de los marcos epistémicos que la contienen y le dan origen. En este sentido, analizar los orígenes fundantes de la disciplina nos permite comprender su estado actual y proyecciones a futuro.

Palabras claves

Didáctica; Epistemología; Historia de la Ciencia; Didacticología

Didacticology. Towards a Historical and Epistemological Construction of Didactics as a Disciplinary Field

Abstract

A few years ago Camilloni defined Didactics as the discipline in charge of studying the epistemological phenomena of Didactics. Thinking and analyzing Didactics from this perspective implies also thinking about it in socio-historical contexts that contain it and give it meaning.

The present work intends to analyze the historical constitution of didactics from an approach that articulates its internal and external history from the epistemic frameworks that contain it and give it origin. In this sense, analyzing the founding origins of the discipline allows us to understand its current state and future projections.

Keywords

Didactics; Epistemology; History of Science; Didacticology

Fecha de Recepción: 18/02/2023

Fecha de Aceptación: 11/04/2023

Didacticología. Hacia una construcción histórica y epistemológica de la Didáctica como campo disciplinar

Introducción

La Epistemología como disciplina ha tenido un marcado auge durante el siglo XX cuando las principales corrientes epistemológicas marcaron a fuego la trayectoria de una disciplina por entonces en formación. Hoy en día nadie discutiría los aportes que autores como Hempel, Popper, Kuhn, Lorenz o Lakatos hicieron al conocimiento científico y, sobre todo, a la definición de los límites entre la ciencia y la pseudociencia.

Diferentes disciplinas se esforzaron desde su constitución en demostrar que pertenecían al grupo de los que tenían, como afirmó Morin alguna vez, el “consenso de las batas blancas” (1984: 54). El auge de las teorías posmodernas —particularmente los aportes de Feyerabend— volvieron cada vez más borrosa la demarcación entre lo científico y lo no científico disminuyendo los esfuerzos por demostrar científicismo con la llegada del nuevo milenio. Esto pareció llevarse consigo también la necesidad de una reflexión interna de las disciplinas que contribuyera no solo a la generación de nuevos conocimientos, sino también a la búsqueda de sentido de sí misma.

En el seminario central de la Segunda Fábrica de Ideas, Camilloni (2017) insistía sobre la urgencia de pensar la matriz científica de la Didáctica y generar una teoría del conocimiento propia. Llamó a esta necesidad epistemológica “Didacticología”, en una combinación entre la Didáctica y la Epistemología. Unos años después esta deuda no está para nada saldada, la Didáctica sigue siendo un campo demarcado por los propios didactas más que reconocido por otras disciplinas (Camilloni, 1993) y reclama para sí una reflexión profunda sobre su constitución científica, sus objetos y las proyecciones a futuro.

El presente trabajo pretende avanzar en los lineamientos de la Didacticología ofreciendo una reflexión histórica y epistemológica de la Didáctica. Para hacerlo, se recurre a una reflexión a partir de obras claves del campo que nos permitan analizar las transformaciones en cuanto a su definición y la constitución de su objeto de estudio, aquello que Lakatos (1974) llamó la historia interna de la ciencia. En este sentido, como hemos sostenido en otra

oportunidad (Perrupato, 2021), creemos que pensar la historia de la Didáctica es pensarnos a nosotros mismos, pensarnos en tanto enseñantes e investigadores de una disciplina resultado de una construcción histórica en permanente resignificación.

Hacia una construcción histórica y epistemológica de la disciplina

La demarcación del campo disciplinar es el producto de años de historia en los que se va constituyendo, adquiriendo sentido, definiendo o redefiniendo su objeto de estudio y distinguiéndose de otras disciplinas con las que en algún momento resultó hermanada. La tendencia general a la diferenciación de las ciencias, que ya ha marcado magistralmente Wallerstein (1998), es una realidad, como lo es el hecho de que cada vez con mayor ahínco los investigadores recurren a la transdisciplina como forma de análisis de un objeto desde múltiples aristas.

La Didáctica en los últimos años “ha ido creciendo y se ha ido modificando, ha atravesado por diferentes procesos, ha establecido vínculos con diferentes disciplinas y ha recibido varios cuestionamientos” (Picco, 2017: 1) y su lugar en la actualidad es el resultado de una constitución histórica que la fue definiendo y le fue dando sentido.

Etimológicamente la palabra “didáctica” aparece asociada al verbo *didáskein* que significa enseñar o instruir. De ahí que sus orígenes aparezcan asociados a la enseñanza. Como afirma Grisales Franco “la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro” (2012: 205).

La idea dominante sobre Edad Media como un periodo oscuro tiende a negar sistemáticamente los aportes en materia educativa. Pero no podemos menospreciar la intencionalidad didáctica que llevó consigo la constitución de la *Lectio*, la *Questio* y la *Disputatio* durante este periodo¹. De igual modo, resulta fundamental *Didascalicon*, obra que san Víctor publicó en 1120 y que consistía en una suerte de manual con métodos educativos y una sencilla y clara teoría educativa basada en las artes liberales.

¹ La escolástica medieval baso su sistema de enseñanza en la *Lectio*, la *questio* y la *disputatio*. Se trataba básicamente de tres momentos de la enseñanza en los que se leía, se le hacían preguntas al texto y se planteaban objeciones. Las disputas adquirieron a lo largo de la modernidad en sentido de representaciones, los Jesuitas hicieron de las disputas espacios de representación entre dos grupos que discutían sobre un tópico (Perrupato, 2021).

Fue en la modernidad, sobre estas bases, que la Didáctica adquirió un carácter pedagógico y comenzó a definirse con un sentido propio. Ratke (1629) en su libro *Principales Aforismos Didácticos* le otorgó por primera vez un sentido centrado en la enseñanza.

Pero su consagración se la debemos a Comenio con su obra *Didáctica Magna o arte de enseñar todo a todos*. Su preocupación por la enseñanza a los niños lo impulsó en la búsqueda de un método universal funcional al ideal pansófico que el autor buscaba. Claro que, como afirma Aguirre Lora (2017), la dimensión operativa del autor no puede desprenderse de su concepción de naturaleza y de la cosmovisión religiosa que obligaba a normar la enseñanza. De este modo, la incipiente disciplina adquiriría uno de los principales interrogantes —el principal podríamos decir— y del cual es hoy en día muy difícil de desprenderse: ¿cómo enseñar?.

Mas allá de las implicancias de este ideal pansófico, que ya hemos analizado en otra oportunidad (Perrupato, 2021), interesa detenernos en lo constitutivo que es para la Didáctica que sus orígenes estén vinculados al método. Niiniluoto (1993) ha señalado que, mayormente, los trabajos sobre Epistemología han centrado su interés en las ciencias básicas dejando de lado las ciencias aplicadas. La distinción entre ciencias básicas y aplicadas no es la mera distinción entre ciencia y tecnología, por el contrario, Niiniluoto coloca a las ciencias aplicadas entre ambas. En este sentido, la Didáctica de Comenio se encontraría entre lo constitutivo de una disciplina aplicada que trazó el camino a nuevas articulaciones disciplinares, pero que, además, dio origen a una nueva tecnología: el libro. Esta preocupación por enseñar a todos de manera simultánea fue impulsora de la primera tecnología didáctica, el primer dispositivo para la enseñanza, creado con intencionalidad didáctica y, por tanto, producto de la aplicación de la ciencia. ¿Es el libro la Didáctica? No, pero sí hay que entenderlo como una tecnología, un artefacto cultural, producto de lo que la disciplina gestó.

El Renacimiento europeo dio, sin duda, muchos otros intelectuales preocupados por la enseñanza y el aprendizaje. Cabe señalar que en la modernidad los límites entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje aún aparecían difusos; será justamente tarea de este tiempo diferenciar ambos fenómenos para que el siglo XX pueda volver objeto de

estudio al primero. En estas fronteras difusas, se sitúan personajes como Locke (1632-1704) que en su preocupación por el aprendizaje buscó un método experimental que fuera funcional a la generación de conocimiento.

En esta misma línea, resulta fundamental la propuesta de Rousseau (1712-1778) cuya obra daba origen a lo que hemos dado en llamar el contubernio entre la Psicología y la educación (Perrupato, 2016). Es en él que se hace evidente un nuevo interrogante de la Didáctica: ¿qué enseñar?

La propuesta que Rousseau esbozaba en el *Emilio*, se alejaba del ideal pansófico de Comenio en tanto reconocía que en el niño existían diferentes etapas o estadios de desarrollo y que a cada uno le correspondía un saber distinto, pero también un modo diferente de enseñar. En este sentido, el rol docente adquiriría mayor relevancia en tanto le correspondía decidir lo que el alumno era capaz de aprender en función de su capacidad cognitiva.

Durante el siglo XIX, otros intelectuales caminarán por las sendas trazadas por este y otros ilustrados. La preocupación por el qué enseñar llevó a autores como Pestalozzi (1746-1827), Spencer (1820-1903) o Durkheim (1850-1917) a pensar la educación a través del cientificismo propio del positivismo dominante. En esta línea, Herbart (1776-1841) definía la Didáctica como “la teoría sobre de la instrucción” (1935: 44). Sobre ella se construiría una enseñanza centrada en la verbalización y el “magistrocentrismo” que reposaba en la idea de que el docente tenía un saber universal que podía volcar en la mente de los aprendices.

El siglo XX sorprendía a la Didáctica con nuevos interrogantes que sentaron las bases de una naciente constitución disciplinar con centro en el sujeto, sus necesidades y posibilidades de construcción. De esta manera, autores como Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Freinet (1896-1966) y Ferriere (1879-1960), se mostraron encaramaron en dos concepciones didácticas en las que tradición e innovación convivían con la preocupación por el sujeto. ¿A quién enseñar? Fue la pregunta clave.

Volver la vista al sujeto ha sido uno de los aportes fundamentales de este momento de la Didáctica que aún no se constituía como disciplina científica, pero comenzaba a adquirir un modelo basado en recomendaciones que sentaban las bases de la Escuela Nueva. Métodos centrados en la experiencia, preocupación por la diversidad y una

enseñanza en la libertad y democracia fueron los pilares sobre los que se construyeron itinerarios didácticos que las escuelas debían respetar para formar parte del movimiento.

Pero el siglo XX abriría también las puertas al conductismo psicológico que en Didáctica se proyectó en la pedagogía por objetivos. La preocupación por el “¿para qué?” abrió paso a un tecnicismo eficientista que pretendió generar una serie de procedimientos, un método universal que permitiese enseñar a partir de un modelo establecido que se adecuaba a los objetivos prefijados: la Taxonomía de Bloom se hizo por entonces muy popular. Un método que se presentaba a sí mismo infalible en la perversa secuencia de causa-efecto que dejaba la Psicología conductista a su paso. Esto llevaba a que autores como Mattos definieran a la Didáctica como un “conjunto de doctrinas, principios, normas y técnicas de acción educativa” (1963: 6). Esta decisión sentaba las bases del cientificismo en Didáctica ya que estas “recomendaciones” se mostraban como resultado de “indagaciones científicas de los investigadores y (...) la experimentación objetiva de los educadores” (Mattos, 1963: 6). La Didáctica adquiría así un halo cientificista; por primera vez se pensaba como una ciencia de la enseñanza y buscaba con ello el carácter infalible que por entonces se le atribuía a la misma.

Las ideas constructivistas, que irrumpieron con fuerza en la Psicología desde la década del sesenta, abrieron nuevas posibilidades para la disciplina. Afianzada en la disciplinarización que había traído consigo el tecnicismo anterior, la Didáctica vio en la idea de construcción de conocimiento una puerta a nuevas teorías, formas de saberes disciplinares que tuvieron su centro en la reflexión. A esto contribuyeron también las nuevas propuestas pedagógicas que nutrieron a la Didáctica de un sentido crítico y una fuerte preocupación por el contexto. La triada didáctica tradicional (docente-alumno-contenido) se complejizaba ahora con un componente, el contexto, indispensable para pensar las formas de enseñanza.

En América Latina algunos procesos llegan un poco más tarde y la pedagogía por objetivos marcó la agenda educativa hasta entrada la década del noventa cuando un grupo de pedagogas como de Alba, Barco, Litwin, Davini, Souto y Camilloni, entre otras, hicieron suyas las ideas del filósofo estadounidense Fenstermacher (1989) para quien

existía una relación ontológica entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no una correlación causal.

Con esta invitación, las autoras exhortaban a la construcción de una “Nueva agenda” para la Didáctica (Litwin, 1996) que pusiera sobre la mesa la necesidad de una reflexión crítica de la enseñanza y, al mismo tiempo, sobre la disciplina en sí misma. En este sentido, la Didáctica era definida como la “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996: 94). Esta nueva concepción no se alejaba de la preocupación por la demarcación disciplinar, en la necesidad de una reflexión epistémica permanente, pero situaba las prácticas en un contexto que las contenía y les daba sentido.

Los planteos sobre la “Nueva agenda” abrieron un universo de posibilidades para la investigación en el campo de la Didáctica y de la formación del profesorado. Surgieron nuevas formas de investigación, desde la década del noventa hasta la actualidad, que articulan los estudios disciplinares con inéditas formas de construcción de saberes: las nuevas tecnologías y la narrativa se dieron cita en una agenda que ya no es nueva sino novísima. Cuando se invitaba a su construcción, el campo disciplinar estaba aún en desarrollo, la reflexión epistémica sobre sí misma era inexistente y la producción académica sobre el tema difícilmente alcanzaba el nivel de maduración de las ciencias consagradas. Hoy, el panorama es diferente, en diversas partes del mundo surgen jornadas, congresos y seminarios preocupados por la enseñanza. Pero es la reflexión epistémica la que marca el grado de madurez de la ciencia; en este sentido, es la Didacticología la que define —o debería definir— los lineamientos de esta novísima agenda de la Didáctica.

Recientemente Picco, Marchese y Hoz (2020) realizaron una investigación que retomaba los lineamientos de Baraldi (2006) y se preocupan por la producción de saberes en torno al campo de la Didáctica. Las autoras —que parte del análisis de los principales congresos y jornadas en el país— llegan a algunas conclusiones que presentan la situación actual de la disciplina. Así, según las autoras, los estudios actuales toman diversas vías de análisis: la clásica tensión entre la Didáctica General y las Didácticas específicas, la Didáctica y la formación docente, la Didáctica y las políticas educativas, con particular énfasis en los nuevos formatos escolares (plurigrado, interculturalidad, educación especial),

la mirada institucional de la Didáctica y la vinculación de la Didáctica y las Nuevas Tecnologías, línea iniciada por Litwin en torno al nuevo milenio.

Sin duda, estas temáticas siguen aún vigentes, algunas con menos énfasis evidencian un progresivo abandono. Por ejemplo, la tensión entre la Didáctica general y las didácticas específicas tiende a diluirse en una complementariedad armoniosa que no reclama campos de análisis distintivos y que pareciera dar menos espacio a los saberes a enseñar y más lugar a las generalidades, propias de la primera, mientras las segundas se hacen eco de una propuesta más normativa asociada a los saberes a enseñar.

Temas siempre vigentes como la evaluación no pierden significado y ganan lugar en la novísima agenda de la Didáctica con nuevas preguntas que problematizan su lugar en la enseñanza. Temas clásicos como este conviven con nuevos temas como la “educación integral de las sexualidades, las relaciones y construcciones identitarias sexo genéricas, la reflexión epistemológica o de segundo orden de la Didáctica como disciplina, la enseñanza bilingüe o los vínculos con las culturas aborígenes” (Picco, Marchese y Hoz, 2020: 51).

Las últimas jornadas sobre Didáctica General, que se llevaron adelante desde la Red Intercátedras de Didáctica General (Mar del Plata, 2021-Buenos Aires, 2022) con centenar de participantes y la presentación de ponentes de diferentes universidades argentinas y latinoamericanas, son una muestra de la vitalidad del área, pero también de los temas que marcan la agenda en la actualidad (Kap y Perrupato, 2022). Algunas de las temáticas relevadas en los trabajos de Baraldi (2006) y de Picco, Marchese y Hoz (2020) adquieren mayor presencia. En esta línea, se evidencian nuevos estudios sobre la Didáctica y las culturas otras o investigaciones que abordan la reflexión epistemológica del campo. Al mismo tiempo, surgen nuevos problemas como la articulación entre la Didáctica y la narrativa, la transmedia y la extensión.

Mención aparte merecen las posibilidades abiertas por la pandemia que no solo recolocan en agenda la enseñanza mediada por tecnologías —tema que ya había caracterizado a la agenda de los noventa—, sino que vuelven la mirada a formas de enseñanza que ya no buscan ser universales sino, por el contrario, entramarse en la urdimbre de significados que dan cuerpo a una Didáctica contextual y situada, pero en red.

Se vuelve así a una comprensión del enseñante como sujeto afectante y afectado por las particularidades propias de una enseñanza en “tiempo presente” (Maggio, 2012).

Reflexiones finales o del sentido de la Didáctica como utopía

Se evitaron, por una cuestión de espacio, ciertas discusiones provenientes del campo del currículum, así como también aquellas sobre la institucionalización de la Didáctica en tanto política educativa. Preferimos concentrarnos en las transformaciones propias de la Didáctica en su historia interna, es decir, en la definición y constitución de su objeto de estudio. Pero no escapamos a la utilidad de la disciplina, el criterio de normalidad que para muchos aún hoy tiene la Didáctica debe ser resignificado (Feldman, 2002; Camilloni, 2007; Davini, 2008; Picco, 2020). Como ha sostenido Litwin (2008), en alguna oportunidad, ni como teoría, ni como práctica, la Didáctica se orienta a la definición e implementación de normas, sino a configuraciones didácticas, es decir, a formas particulares en las que el docente despliega articulaciones destinadas al aprendizaje del alumno.

La Didáctica como disciplina científica no debiera ser normativa, va más allá de una “caja de herramientas”. Por el contrario, busca ser una suerte de reflexión sobre las prácticas de enseñanza (propias y ajenas), más parecida a las ciencias aplicadas que a la tecnología, pero con un alto componente reflexivo. Nadie se atrevería a discutir el valor de la Historia o la Filosofía como campos disciplinares pese a que su objeto no tiene ninguna utilidad práctica ¿Por qué entonces se discutiría una Didáctica que no sea normativa?

Así como la Historia o la Filosofía son necesarias en la constitución de sujetos críticos para la sociedad en la que vivimos, la Didáctica es necesaria en tanto formadora de docentes críticos con las prácticas de enseñanza en las que operan constantemente. Por supuesto que queda la utopía, en este sentido, como ha señalado hace ya algunos años Gimeno Sacristán (1978) para las Ciencias de la Educación, la Didáctica opera en el plano de la utopía en tanto es a la vez proyección, sueño, idea sobre lo que podría ser en constante contraste con lo que es. Una Didáctica que exige una permanente reflexión sobre sí misma en tanto disciplina para trazar nuevas agendas, nuevos sueños, nuevas utopías...

Referencias bibliográficas

- Aguirre Lora, M. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el *Magno Arte de la Didáctica*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-13.
- Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios educativos*, 1, 34-58.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. B. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2017). Epistemología de la Didáctica. II Fabrica de Ideas, Mar del Plata, 6 al 9 de marzo de 2017.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Mattos, L. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la Didáctica. En V. C. de Souza, y D. Gonçalves (eds.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro: Alternativa.
- Gimeno Sacristán J. (1978). Explicaciones, norma y utopía en las Ciencias de la Educación. En A. Escolano (ed.). *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Salamanca: Sígueme.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.* 15 (2), 203-218.
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kap, M. y Perrupato, M. (2022). *Diálogos, Transformaciones e Innovaciones en el campo de la Didáctica*. Mar del Plata: UNMdP.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Niiniluoto, I. (1993). The Aim of Applied Research. *Erkenntnis*, 38, 1-21.
- Perrupato, S. (2016). Raíces de un contubernio: Psicología y Educación en la obra de Jean Jacques Rousseau. *Cuadernos Chilenos de Historia de la educación*, 5(3), 8-20.
- Perrupato, S. (2021). La Didáctica General en clave histórica. Trayectorias, prospectiva y líneas abiertas. *Trama Educativa*. Mayo de 2021 disponible en: <https://tramaeducativa.ar/la-didactica-general-en-clave-historica-trayectorias-prospectiva-y-lineas-abiertas/>
- Perrupato, S. (2021). Innovación educativa y universidad jesuita. Propuestas de enseñanza para la Monarquía Hispánica en el siglo XVIII. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, (182), 2021, 1-29. disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/SXJFT7GVpmKczWNHqpvLCTq/?format=pdf&lang=es>
- Picco, S. (2017). Introducción: reflexiones en torno a la historia y al presente de la Didáctica general. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-4.
- Picco, S (2020). Reflexiones acerca de la actualidad de la Didáctica. En A. D. Rico Molano (ed.). *Epistemologías de la Didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza* (pp. 101-125). Bogotá: USTA.
- Picco, S.; Marchese, E.; y Hoz, G. (2020). ¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? En M. I. Barcia, S. de Moraes Melo y S. Justianovich (coords). *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp.31-55). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Ratke, W. (1628). *Aphorisma Didactici Precipui* (principales aforismos didácticos). Érfurt.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o de la educación*. Edición y estudio preliminar por: Iglesias, M. (2008) Madrid: EDAF.
- San Victor, H. (1120). *Didascalicon de studio legend*. Edición bilingüe y estudio preliminar por: Muñoz Gamero, C. y Arribas Hernández, M.L. (2011). Madrid: UNED.
- Wallerstein, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales*. España: Ed. Siglo XXI.

Sebastián Perrupato es Profesor, Licenciado, Magister y Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde desarrolla sus tareas como Investigador asistente del CONICET. Es, además, Doctor en Humanidades y Artes con mención en educación por la Universidad Nacional de Rosario. Recientemente culminó su posdoctorado en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de “Didáctica General” y como Ayudante en “Historia Moderna” (Facultad de Humanidades, UNMdP). Ha realizado especializaciones y maestrías en el campo de las Ciencias sociales y de la Educación en el país y en el exterior. Dirige proyectos de Investigación y extensión en la UNMdP. Ha participado en numerosos Congresos y Jornadas del área, cuenta con múltiples publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales y varios libros de su autoría y co-autoría.