



# Nuevos referentes teóricos y prácticos para pensar la didáctica

New theoretical and practical references to think about didactics

Novos referenciais teóricos e práticos para pensar a didática

Sofía Picco  
sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades  
y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La  
Plata, Argentina

## Historia Editorial

Recibido: 25/02/2022  
Aceptado: 04/08/2022

## Citación recomendada

Picco, S. (2022). Nuevos referentes teóricos y prácticos para pensar la didáctica. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(2).

## Resumen

*Este trabajo se propone abonar una reflexión sobre la didáctica como campo disciplinar, a partir de la identificación de nuevos referentes teóricos y prácticos.*

*La didáctica se ha constituido prioritariamente en torno al estudio y la intervención en la enseñanza escolar. Esta evidencia una revisión de los supuestos pedagógico-didácticos que la caracterizaron en su constitución moderna, aun cuando los masificados sistemas de educación han presentado condiciones posibilitadoras para la consecución de sus finalidades formativas. Las experiencias alternativas al dispositivo hegemónico que se generan presentan desafíos a la didáctica, que se propone el estudio y la intervención en las prácticas de enseñanza. Asimismo, se requiere de otros referentes teóricos que acompañen la resignificación epistemológica del campo disciplinar.*

*Para alcanzar estas finalidades, se analiza la experiencia formativa en la asignatura Didáctica de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), que desde el año 2017 se ha dedicado a la problematización de esta reconfiguración de la didáctica.*

*Se plantea a su vez la profundización de estas discusiones a raíz de la pandemia ocasionada por la covid-19, que ha impuesto nuevas reflexiones teóricas, prácticas, epistemológicas y políticas.*

## Palabras claves:

didáctica, campo teórico-práctico, enseñanza, revisión metateórica, experiencias alternativas.

## Abstract

*This work intends to support a reflection on didactics as a disciplinary field from the identification of new theoretical and practical references.*

*Didactics has been constituted primarily around the study and intervention in school education. This discipline evidences a review of the pedagogical-didactic assumptions that characterized it in its modern constitution, even when the mass education systems have presented enabling conditions for the achievement of its educational purposes. Alternative experiences to the hegemonic device present challenges to didactics that are proposed by the study and intervention in teaching practices. Likewise, other theoretical references are required to accompany the epistemological re-signification of the disciplinary field.*

To achieve these purposes, we analyze the training experience in the subject Didactics of the course of Teachers and Bachelor on Educational Sciences, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), which since 2017 has been dedicated to the problematization of this reconfiguration of didactics.

In turn, the deepening of these discussions is proposed as a result of the pandemic caused by COVID-19, which has imposed new theoretical, practical, epistemological and political reflections.

### Keywords:

didactic, theoretical-practical field, teaching, metatheoretical review, alternative experiences.

### Resumo

*Este trabalho pretende subsidiar uma reflexão sobre a didática como campo disciplinar a partir da identificação de novos referenciais teóricos e práticos.*

*A didática tem se constituído principalmente em torno do estudo e da intervenção na educação escolar. Esta disciplina evidencia uma revisão dos pressupostos pedagógico-didáticos que a caracterizaram em sua constituição moderna, mesmo quando os sistemas de educação de massa têm apresentado condições propícias para a consecução de seus propósitos educacionais. Experiências alternativas ao dispositivo hegemônico apresentam desafios à didática que são propostos pelo estudo e intervenção nas práticas docentes. Da mesma forma, outros referenciais teóricos são necessários para acompanhar a ressignificação epistemológica do campo disciplinar.*

*Para atingir esses propósitos, analisamos a experiência de formação na disciplina Didática do curso de Professores e Bacharel em Ciências da Educação, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), que desde 2017 se dedica à problematização dessa reconfiguração da didática.*

*Por sua vez, propõe-se o aprofundamento dessas discussões em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, que impôs novas reflexões teóricas, práticas, epistemológicas e políticas.*

### Palavras chave:

didático, campo teórico-prático, ensino, revisão metateórica, experiências alternativas.

### Introducción

Este trabajo se propone abonar una reflexión sobre la didáctica como campo disciplinar, a partir de la identificación de nuevos referentes teóricos y prácticos.

La didáctica como campo disciplinar se ha constituido prioritariamente en torno al estudio y la intervención en la enseñanza escolar, preocupada por diseñar e implementar dispositivos que pudieran concretar el derecho a la educación, alcanzar a la totalidad de los sujetos en edad escolar y cumplir con el principio de justicia social y distribución democrática de saberes. La enseñanza escolar se ha edificado sobre la base de un conjunto de supuestos pedagógico-didáticos, y muchos de ellos, si no la mayoría, están en evaluación aun cuando los masifi-

cados sistemas escolares han presentado condiciones posibilitadoras para la consecución de las finalidades formativas mencionadas.

Las experiencias alternativas al dispositivo hegemónico que se generan y que modifican críticamente al menos uno de los supuestos que han sido cimientos de la escuela moderna presentan desafíos a la didáctica, que se propone el estudio y la intervención en las prácticas de enseñanza.

Asimismo, se requiere de otros referentes teóricos que acompañen la resignificación epistemológica del campo disciplinar.

Para alcanzar estas finalidades, se analiza la experiencia formativa en la asignatura Didáctica de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Edu-

cación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), que desde el año 2017 se ha dedicado a la problematización de esta reconfiguración de la didáctica. Si bien la revisión crítica de los supuestos escolares modernos y la consecuente resignificación de la didáctica no son una tarea novedosa, su atención ha sido más imperiosa a partir de la pandemia ocasionada por la covid-19, que ha impuesto nuevas reflexiones teóricas, prácticas, epistemológicas y políticas.

### Prácticas de enseñanza en contexto

Didáctica es una asignatura de la formación básica ubicada en el segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Edu-

cación (FaHCE-UNLP). El plan de estudios vigente desde 2002 prescribe que en este espacio curricular se profundicen los aspectos teórico-conceptuales propios de esta disciplina perteneciente al campo pedagógico.<sup>1</sup> De los contenidos abordados, en esta oportunidad se repara en aquellos que conforman el núcleo de este artículo: la revisión crítica de la didáctica como disciplina a partir de la reconfiguración de algunos de los supuestos pedagógico-didácticos que han caracterizado a la escuela moderna. En este sentido, la primera unidad del programa comienza con una exploración conceptual en torno al significado de la enseñanza como práctica ética, política y social compleja, que adquiere un sentido central en el desempeño profesional de los especialistas en ciencias de la educación y en la misma identidad docente e investigativa. En este marco, aparece una reflexión en torno a la enseñanza escolar en tanto objeto de estudio prioritario de la didáctica. Este nudo articula, a su vez, saberes correlativos que los estudiantes construyen desde el primer año de su formación.

La enseñanza escolar se configura a partir de una serie de supuestos pedagógico-didácticos que la han acompañado desde la modernidad (Basabe y Cols, 2007; Terigi, 2010). Los rasgos más importantes son: la gradualidad, la descontextualización y estandarización de los saberes que se enseñan y se aprenden, la construcción de la escuela y de los roles especializados de docentes y estudiantes, la segmentación de los tiempos y de los espacios, la acreditación de los aprendizajes, cierta uniformidad con estas prácticas en todo el mundo.

El dispositivo escolar hegemónico ha sufrido numerosas críticas desde diferentes coordenadas teórico-epistemológicas y políticas. La estructura de

transmisión unidireccional de saberes de docentes a estudiantes integra un formato escolar tan irreal como perimido, al tiempo que desvirtúa la relación en principio asimétrica (Basabe y Cols, 2007) propia de la enseñanza. Asimismo, las ideas de Freire visibilizan el carácter situacional, histórico y político de los lugares otorgados al educador y al educando, y permiten analizar críticamente las múltiples relaciones de poder que subyacen a esta ocupación de roles y espacios (Puiggrós, 1994).

Paralelamente, el modelo educativo dominante en la Argentina ha recibido diversos cuestionamientos. Terigi (2010), por ejemplo, elabora críticas a las monocronologías de aprendizaje que suponen que todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo y siguiendo el mismo ritmo. La autora traza trayectorias escolares teóricas (aquellas esperadas) y reales (aquellas que desarrollan los sujetos y que la mayoría de las veces no coinciden con las primeras). Recientemente, Terigi (2020) ha revisado críticamente los supuestos pedagógico-didácticos de la escuela a partir de la alteración que sufrieron durante el sostenimiento de la educación en pandemia.

Por su parte, Llinás y Rivas (2003) postulan que es posible identificar históricamente dos grandes movimientos que alimentan las experiencias alternativas que investigan, aun con la diversidad de modalidades que se habilitan en su interior: la escuela nueva y la educación popular. Ambos modelos se han opuesto al dispositivo escolar tradicional caracterizado por regulaciones que normalizan a las distintas instituciones e intentan instalar un sistema centralizado de educación y control, además de los rasgos que también destacan los otros trabajos referenciados.

Otros autores cuestionan la descontextualización de los saberes del currículo y la gradualidad propia del sistema educativo dominante, mientras que otros en torno a esta última construyen experiencias alternativas para superar las limitaciones que implican los agrupamientos de los estudiantes por edades (Docentes de la Escuela 57 et al.; Padawer, 2008).

A partir estos aportes conceptuales y experienciales, en vistas al diseño del programa de la asignatura Didáctica para el año 2017, se evalúa la necesidad de incluir una nueva unidad que se denomina Intervenciones Didácticas en Contextos Formativos Diversos. El propósito apunta a conocer diferentes *experiencias formativas alternativas*, que tengan como protagonistas a docentes y/o profesionales en ciencias de la educación y que evidencien la reconfiguración de al menos uno de los supuestos pedagógico-didácticos de la escuela convencional mencionados.<sup>2</sup>

El recorrido programático desembarca en la última unidad destinada al estudio de la didáctica. Como se dijo, este campo disciplinar demanda un conocimiento de su propio corpus teórico-práctico acumulado y una revisión crítica de su estructura para poder atender los desafíos que le presentan las experiencias estudiadas y las propias inquietudes de los estudiantes. Como materiales didácticos, se generan dos dispositivos: el primero, un panel denominado “Didáctica: nuevos escenarios”, y el segundo, entrevistas a docentes y/o profesionales en ciencias de la educación.

Con respecto al primer dispositivo, el panel presencial se desarrolló en junio de 2017, y su grabación sirvió también como material didáctico para los ciclos lectivos 2018 y 2019. Las cuatro panelistas invitadas ahondaron, desde diferentes ángulos y modalidades del

1 <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11702/pp.11702.pdf>

2 Cabe aclarar que la expresión *experiencias formativas alternativas* refiere a una categoría de límites difusos. A pesar de la multiplicidad de denominaciones, en todos los casos se intenta rescatar la diversidad de proyectos y experiencias que se constituyen en su reacción crítica a uno o más rasgos del modelo educativo dominante. En cualquier caso, se utiliza el plural con la pretensión de recuperar prácticas, sujetos y sentidos que las habitan.

sistema educativo oficial y no oficial, en la revisión crítica de la enseñanza escolar tradicional.<sup>3</sup> Se reafirma que los supuestos pedagógico-didácticos de la escuela moderna se encontraban en tensión antes de la virtualización de la enseñanza a la que empujó la pandemia de la covid-19.

Para el ciclo lectivo 2020, se decide explorar otras experiencias formativas alternativas y se prevé concurrir a distintas instituciones para conocer las prácticas de enseñanza que allí se llevaban a cabo. Pocas semanas antes de comenzar las clases en marzo de 2020, la pandemia desata una situación inédita en todas las esferas de la vida humana. En lo que respecta a la enseñanza, se realizan innovaciones sustanciales que permiten darle continuidad a la educación superior pública y gratuita en el ámbito de la FaHCE-UNLP. En este contexto, por un lado, se revisan y adecuan críticamente diversos dispositivos que permitieran enseñar y aprender desde casa. Por otro lado y específicamente en lo que respecta a los contenidos de la asignatura Didáctica a los que se está haciendo referencia, se vuelve necesario pensar otras modalidades de acercamiento a las prácticas de enseñanza.

De esta manera, se concretan tres entrevistas virtuales que permitieron un acercamiento a experiencias formativas alternativas que ya habían revisado críticamente al menos un supuesto pedagógico-didáctico de la escuela convencional y tuvieron, a su vez, que resignificarse para continuar funcionando en la virtualización de la enseñanza que se desarrolló obligatoriamente durante la pandemia.

Sintéticamente, una entrevista permite conocer el reagrupamiento de cursos en distintos profesorados que para el nivel secundario se dictan en un instituto superior de formación docente. Este reagrupamiento se realiza en materias homólogas que se dictan en distintos profesorados o en

espacios curriculares diferentes pertenecientes a la misma carrera pero que se resignifican en torno al estudio de la práctica profesional docente. La segunda entrevista habilita a aprender sobre las posibilidades que ofrece el reagrupamiento de estudiantes en el primer ciclo de una escuela primaria cuando la fractura de la gradualidad estándar se pone al servicio del sostenimiento de las diversas trayectorias de aprendizaje. En ambas experiencias se puede ver el trabajo colaborativo de docentes en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza, modalidad que difiere del solitario trabajo individual dentro del aula. La última entrevista da a conocer el programa de educación a distancia que desarrolla la FaHCE-UNLP para el acompañamiento de las prácticas de enseñanza y de extensión en la virtualidad.

Por último, como en toda instancia de formación de formadores, las prácticas de enseñanza involucran “una red compleja y expansiva” (Coscarelli, 2009, p. 23). El diseño y preparación de materiales didácticos en la asignatura Didáctica multiplica su influencia y habilita diversas instancias de reflexión, de las cuales, a los fines de este trabajo, interesa resaltar la revisión teórico-epistemológica de la didáctica.

### Repensando la didáctica como disciplina

La didáctica es un campo teórico-práctico que se propone estudiar e intervenir en las prácticas de enseñanza con la intención de darles concreción a ciertos valores formativos y a un proyecto político-educativo. Se alude a la didáctica general aun a sabiendas de la diversidad de posturas teórico-epistemológicas que contempla. Es un campo que tiene una extensa tradición en Argentina, al que

“nada de lo humano parece serle ajeno” (Camilloni, 1996, p. 38). Camilloni fundamenta que la didáctica “es una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad” (2007a, p. 19) y, cabe agregar, que tiene el desafío de asentarse en una perspectiva crítica, social y latinoamericana.

Cabe una alerta sobre la propia concepción de *disciplina* en tanto se intenta sortear algunas de sus limitaciones al aludir al campo disciplinar para recuperar la diversidad de posicionamientos teóricos, epistemológicos y políticos, así como el funcionamiento social de las comunidades académicas que hacen a su sostenimiento. El término *disciplina* tiene una matriz positivista que lo sustenta y carga con la fragmentación del conocimiento que construye sobre la realidad a la que se debe (Barbosa Moreira, 1999; Camilloni, 1993, 1996; Castro-Gómez, 2007; Picco y Cordero, 2021).

También, la didáctica se conforma como un corpus de conocimientos públicos a probar, es decir, que son comunicables, transferibles, con un mínimo de acuerdo y deben habilitar indispensables márgenes para la resignificación en las situaciones concretas (Davini, 1996). La teoría didáctica solo puede impactar en las prácticas a través del ejercicio crítico de mediación y creación de los docentes como destinatarios privilegiados de este discurso (Camilloni, 2007b).

Paralelamente, los docentes producen saberes didácticos específicos sobre y en las prácticas que muchas veces permanecen implícitos o invisibilizados (Picco et al., 2020; Terigi, 2006). La remoción voluntaria o forzada de los supuestos pedagógico-didácticos que caracterizaron a las prácticas de enseñanza en la escuela convencional implica la innovación y la generación de saberes en las propias prácticas de enseñanza y a cargo de los docentes

3 El propósito de este artículo y el espacio previsto para él no permiten una descripción detallada de las exposiciones. No obstante, el panel completo se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=SyJ93m5EH7g>; <https://www.youtube.com/watch?v=qqooewa9ueo>; <https://www.youtube.com/watch?v=4FCbE4YJcaE>; <https://www.youtube.com/watch?v=keyYvtpMsmo>; <https://www.youtube.com/watch?v=b-TQtFz2puk>

protagonistas en las distintas instancias formativas, tal como queda en evidencia en los materiales didácticos descritos.

Es fundamental para la didáctica construir un diálogo horizontal con estos saberes docentes para enriquecer y revisar críticamente su estructura conceptual y epistemológica (Cometta, 2017). Específicamente, merece mencionarse su base normativa, que con sus reelaboraciones sigue vigente en las teorizaciones sobre el campo e incorpora los saberes de la experiencia, además del corpus de conocimientos acumulados por las investigaciones y los valores que como brújula orientan las prácticas (Davini, 2008).<sup>4</sup>

La enseñanza es un problema institucional y no de resolución cara a cara, lo que implica plantear que la didáctica y la política deben generar condiciones para que las prácticas de enseñanza y los docentes las puedan llevar a cabo (Feldman, 2002; Terigi, 2006). La revisión de los supuestos escolares tradicionales, antes y durante la pandemia, demanda una resignificación también de la didáctica, que, conforme a su dimensión propositiva, pretende generar principios para la acción y un diálogo horizontal y situacional entre quienes enseñan y quienes se llaman didactas (Picco, 2020).

Esta dimensión normativa de la didáctica propone orientaciones de “textura abierta” (Frigerio, 1991), que se dirigen a quienes enseñan para acompañar la concreción y la fundamentación de las prácticas de enseñanza, en íntima relación con el alcance de ciertos valores y la realización de un proyecto político-educativo (Camilloni, 1996, 2007a; Davini, 2008). Distintos trabajos analizan las posibilidades de conformar una disciplina que no abandone su dimensión propositiva pero que tampoco caiga en un prescriptivismo tecnicista, que oriente las prácticas de ense-

ñanza pero dejando claros márgenes de interpretación de la norma a los docentes, que recupere explicaciones estructurales de los procesos políticos y sociales pero que no descuide los procesos locales que ocurren en las escuelas (Araujo, 2006; Candau, 1996; Camilloni, 2007a, 2007b; Cols, 2003; Davini, 1996, 2008, 2015; Salinas Fernández, 1995). Un cierto amojonamiento es necesario para hacer posible la vida en sociedad (Corbetta y Sessano, 2015), y al mismo tiempo, es imperiosa la oposición a una imposición hegemónica que desde la didáctica desconozca al otro y a lo otro como formas posibles de pensar e intervenir en la enseñanza.

El estudio de prácticas alternativas de enseñanza resulta relevante como otras maneras, con otros sujetos y otros saberes, de llevar a cabo las prácticas de enseñanza acompañadas por una didáctica minimalista como la entiende Menin (1995).

Mantiene la esencialidad de su quehacer, centrado en la práctica cotidiana donde ha de conjugarse la teoría de la educación con la observación y la solución de problemas, abriendo las compuertas de la imaginación creadora, sin más norma que la investigación como método de aprendizaje. En lugar del máximo de normatividad, el mínimo saludable de ella. (p. 174)

Asimismo, aparecen algunas categorías que se constituyen como miradores desde los cuales enriquecer esta reflexión crítica sobre la didáctica que se ha emprendido específicamente desde la experiencia descrita en el apartado anterior.

Por un lado es relevante la alerta de “disrupción didáctica” de Castaño Gaviria (2018), en tanto permite estudiar las prácticas de enseñanza en contextos formativos diversos como relevantes en sí mismas, con sus pro-

pios sentidos, sujetos y normas, y no con la pretensión de armar “una didáctica de” estas, extrapolando esquemas disciplinares. Analizar estas experiencias como disrupciones didácticas habilita otras maneras de practicar y entender la enseñanza, y la didáctica no parametral que propugna Quintar (Salcedo, 2009) se vuelve una perspectiva de profundización necesaria.

La enseñanza se lleva a cabo en una diversidad de contextos sociales, institucionales, políticos y culturales que imprimen complejidad a las prácticas, y a la didáctica le corresponde su estudio, apostando a que la escuela sigue siendo una institución privilegiada en la distribución de bienes culturales para la concreción de una sociedad más justa e igualitaria (Feldman, 2021). A su vez, es importante “la construcción de categorías potentes que amplíen y complejicen el campo de la didáctica y, a la vez, habiliten a nuestros estudiantes, futuros docentes, en el compromiso histórico y social de construcción de alternativas pedagógicas para pensar la enseñanza” (Baraldi et al., 2021, p. 12). Las experiencias estudiadas en la asignatura buscan generar transformaciones en las prácticas cotidianas en la concreción del derecho a la educación, situaciones que conmueven a la didáctica.

La sociología de las ausencias que propone De Sousa Santos (2006) es otra perspectiva relevante en esta reconstrucción, en tanto entiende que “lo que no existe es producido activamente como no existente” (p. 23). La monocultura del saber y del rigor es uno de los mecanismos de la racionalidad occidental reproducido por las ciencias sociales, en este caso la didáctica, que oculta otras maneras posibles de enseñar, otros saberes y otras formas de producir saberes en y sobre las prácticas de enseñanza alternativas que aportan a la didáctica nuevas miradas y otros anclajes epistémicos. El

4 Se alude a la base normativa, a la dimensión normativa o a la dimensión propositiva de la didáctica para dar cuenta del compromiso que esta disciplina guarda con el curso de las prácticas de enseñanza desde su surgimiento disciplinar. El sentido de estas expresiones se explicita en este artículo y los autores consultados dan sustento al posicionamiento teórico-epistemológico que se asume en el campo didáctico.

campo disciplinar tiene como desafío visibilizar y poner a disposición experiencias valiosas que pueden aportar nuevas maneras de enseñar y nuevos saberes al respecto. El horizonte conceptual convencional tiene sus límites y resulta necesario desnaturalizar las categorías didácticas que se utilizan para pensar la enseñanza habitualmente, traspasar hacia lo aún no pensado y tratar de captar lo específico en tanto sentidos, sujetos, procesos y contextos (Andrade, 2006; Castaño Gaviria, 2018; Contreras Domingo, 2010).

Por otro lado, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2006) resulta potente para activar este ejercicio en el que la didáctica, como saber científico, dialoga de manera horizontal con otros saberes que se producen sobre las prácticas de enseñanza. Otros saberes y otras prácticas escasamente estudiadas pero en las que se producen saberes, como ha quedado demostrado en las experiencias registradas en los materiales didácticos construidos para la enseñanza de la asignatura Didáctica.

Como queda planteado en las líneas precedentes, la didáctica tiene el desafío de acompañar la reconfiguración

de las prácticas de enseñanza con la convicción de contribuir a la concreción de un proyecto político-pedagógico en el que primen los valores de justicia social. La aparición de nuevos saberes y prácticas de enseñanza, así como renovadas categorías teóricas en el campo de las ciencias sociales, invita a la didáctica a repensarse como campo teórico-práctico necesario.

### A modo de cierre y de apertura para seguir construyendo

Este artículo se propuso abonar una reflexión sobre la didáctica como campo disciplinar a partir de la identificación de nuevos referentes teóricos y prácticos. Las críticas y las revisiones que se realizan sobre los supuestos pedagógico-didácticos que estructuraron la enseñanza escolar convencional, sumadas a las imprevistas reorganizaciones que impuso la pandemia de la covid-19, han habilitado diversidad de prácticas de enseñanza en distintos contextos institucionales y sociales.

La experiencia compartida de la asignatura Didáctica (FaHCE-UNLP) puede tomarse como un ejemplo que,

por un lado, recupera distintas prácticas de enseñanza en contextos formativos diversos y, por el otro, habilita la incorporación de nuevas categorías teóricas que contribuyan a repensar el campo didáctico. La didáctica como un discurso de la escolaridad tiene el desafío de acompañar estas prácticas, de dialogar con estos otros saberes y de construir nuevos sentidos que la sostengan como una teoría necesaria de la enseñanza.

Además, este trabajo brinda elementos para la construcción de principios de intervención que posibiliten la concreción de un cambio en las prácticas de enseñanza y aporten un punto de vista novedoso para pensar los numerosos problemas con los que se encuentra la enseñanza, muchos de ellos agravados por la pandemia de la covid-19.

Este tipo de reflexiones desde y sobre las prácticas de enseñanza, con pretensiones de construcción teórica y metateórica, avanza en un área de vacancia que aún constituye una temática incipiente en el desarrollo del campo (Picco et al., 2020).

## Referencias bibliográficas

- Andrade, L. (coord). (2006). *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto: Aportes para pensar e intervenir*. Buenos Aires: UNPA - Miño y Dávila.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica*. Bernal: UNQ.
- Baraldi, V., Bernik, J., y Díaz, N. (2021). *Una didáctica para la formación docente: Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: UNL. Recuperado de [https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5795/CyT\\_Baraldi\\_WEB\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5795/CyT_Baraldi_WEB_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Barbosa Moreira, A. F. (1999). Didáctica y currículum: Cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, 10(20), 24-30.
- Basabe, L., y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S., *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados: Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, E., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.

- Camilloni, A. (2007a). Justificación de la didáctica. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S., *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007b). El sujeto del discurso didáctico. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S., *El saber didáctico* (pp. 61-70). Buenos Aires: Paidós.
- Candau, V. M. (org.). (1996). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
- Castaño Gaviria, R. A. (2018). Espacios formativos y educación no convencional: Reflexiones sobre procesos alternativos de enseñanza, saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-16. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticar/article/view/1421>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S., y Grosfogel, R. (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
- Cols, E. (2003). *El campo de la didáctica: Recorrido histórico y perspectivas actuales*. Ficha cátedra Didáctica. FaHCE, UNLP.
- Cometta, A. L. (2017). La didáctica y su compromiso con la práctica: Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), e021. <https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Contreras Domingo, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 548-566). Madrid: Morata.
- Corbetta, S., y Sessano, P. (2015). La educación ambiental (ES) como “saber maldito”: Apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Iberoamericana Universitaria en Ambiente, Sociedad y Sustentabilidad*, 1(1), 158-178. Recuperado de <https://revistas.udca.edu.co/index.php/ambiens/article/view/1016>
- Coscarelli, M. R. (comp.). (2009). *La extensión universitaria: Sujetos, formación y saberes*. FPyCS, UNLP.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica: La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, E., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Docentes de la Escuela 57, Baquero, R., y Greco, M. B. (2007). Un proyecto de no gradualidad: Variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 153-175). Buenos Aires: Del Estante.
- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En Gonçalves Rosa, D. E., y De Souza, V. C. (orgs.), *Didáctica e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Feldman, D. (2021). Relaciones entre didáctica, enseñanza y escuela en tiempos de pandemia. Recuperado de <https://continuemosestudiando.abc.gov.ar/contenido/educacion-superior/daniel-feldman?u=60af98d69285ac766598c58c>
- Frigerio, G. (1991). Currículum: Norma, intersticios, transposición y textos. En Frigerio, G. (comp.), *Currículum presente ciencia ausente: Normas, teorías y críticas* (vol. I, pp. 17-45), Buenos Aires: Miño y Dávila-FLACSO.
- Llinás, P., y Rivas, A. (2003). *Las escuelas experimentales de Tierra del Fuego: Sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/10/Las-escuelas-experimentales-de-tierra-del-fuego-Rivas-y-Llin%C3%A1s.pdf>
- Menin, O. (1995). Psicología y didáctica: Bases para una didáctica minimalista. En Avendaño, F. et al., *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua en la EGB* (pp. 173-180). Rosario: Homo Sapiens.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad: Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.
- Picco, S. (2020). Principios para la acción: Didáctica y enseñanza. En Barcia, M., De Moraes Melo, S., y Justianovich, S. (coords.), *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado: Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp. 10-30). La Plata: EDULP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>
- Picco, S., Marchese, E., y Hoz, G. (2020). ¿Sobre qué temas produce saberes la didáctica en la actualidad? En Barcia, M., De Moraes Melo, S., y Justianovich, S. (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: EDULP.
- Picco, S., y Cordero, S. (2021). Articulaciones y tensiones entre la didáctica general y la didáctica de las ciencias naturales: Algunas perspectivas analíticas. *Praxis Educativa*, 25(1). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250115>
- Puiggrós, A. (1994). Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales. *La educación - OEA (Washington), Internacional*, 38(119), 441-460. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/en/buscar/limites-de-las-alternativas-pedagogicas>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/rieda/imagenes/rieda-2009-1/aula\\_magna1.pdf](http://www.crefal.edu.mx/rieda/imagenes/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf)



- Salinas Fernández, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. En AA.VV., *Volver a pensar la educación: Prácticas y discursos educativos*. En *Congreso Internacional de Didáctica* (vol. II, pp. 45-60). España: Fundación Paideia, Morata.
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. *Encuentro internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. OREALC, UNESCO. Recuperado de <http://unter.org.ar/imagenes/9116.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM, Revista Científica de la REDCOM* (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

### Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias al equipo docente de la cátedra Didáctica (FaHCE-UNLP), conformado por Elisa Marchese, Gabriela Hoz y la autora del trabajo. Específicamente, es necesario agradecer a estas colegas por su participación en la realización en 2017 del panel “Didáctica: nuevos escenarios” y en 2020 de las entrevistas, dispositivos didácticos sobre los cuales se avanza en las reflexiones aquí vertidas.

### Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.

---

