

Volver a la didáctica: aportes para reflexionar sobre la actualidad del campo

Back to didactics: contributions to reflect on the current situation of the field

De volta à didática: contribuições para refletir sobre a atualidade do campo

Sofía Picco¹

RESUMEN

Con este artículo se pretende reflexionar sobre la didáctica como un campo teórico-práctico de actualidad y relevancia para la transformación de las prácticas de enseñanza, las cuales tienen a los docentes como responsables sociales e institucionales de darles concreción. De esta manera, se analiza, con categorías conceptuales y relacionales de carácter crítico y contextualizado, a la didáctica, las prácticas de enseñanza y los docentes. Luego, con estos insumos, se indaga en torno a la dimensión propositiva de esta disciplina de tan larga data y profuso desarrollo en la Argentina. En una segunda parte, se articulan las aristas antes desplegadas en una plasmación concreta que se traduce en una propuesta de enseñanza en la cátedra de Didáctica en el marco de la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

Palabras clave: Saberes Didácticos. Enseñanza. Dimensión Propositiva.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on didactics as a current and relevant theoretical-practical field for the transformation of teaching practices, which have teachers as social and institutional responsible for giving them concreteness. In this way, didactics, teaching practices and teachers are analysed with conceptual and relational categories of a critical and contextualized nature. Then, with these inputs, the propositional dimension of this discipline, with such a long history and profuse development in Argentina, is investigated. In the second part, the edges previously unfolded are articulated in a concrete embodiment that translates into a teaching proposal in the didactics chair within the framework of training in the Bachelor's and Teaching Degree in Educational Sciences, at the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), of the Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

Keywords: Didactic Knowledge. Teaching. Purposeful Dimension.

¹Centro de Investigaciones en Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-2301-327X>

RESUMO

Este artigo discute a didática como campo teórico-prático atual e relevante para a transformação das práticas docentes, sendo os professores responsáveis sociais e institucionais por dar-lhes a concretude. Assim, analisa por meio de categorias conceituais e relacionais de caráter crítico e contextualizado a didática, as práticas pedagógicas e a docência. Em seguida, com esses aportes, discute a dimensão propositiva dessa disciplina de tão longo alcance e desenvolvimento na Argentina. Na segunda parte, são articuladas as arestas anteriormente expostas por meio de uma proposta concreta de ensino na disciplina de didática, no âmbito da formação de Licenciatura e Bacharelado em Ciências da Educação, na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, da Universidade Nacional de La Plata, Argentina.

Palavras-chave: Conhecimento Didático. Ensino. Dimensão Proposital.

INTRODUCCIÓN

Con este artículo se pretende reflexionar sobre la didáctica como un campo teórico-práctico de actualidad y relevancia para la transformación de las prácticas de enseñanza, las cuales tienen a los docentes como responsables sociales e institucionales de darles concreción. Se trata entonces de realizar una reflexión de segundo orden o una reflexión epistemológica sobre y desde la didáctica, temática que, por un lado, tiene un incipiente desarrollo en el campo de investigaciones sobre la educación en la Argentina (Picco, Marchese y Hoz, 2020). Por otro lado, evidencia importancia en tanto permite comprender la raíz de los problemas de la enseñanza, con un sentido histórico, político y social, que dé cuenta de las condiciones, las posibilidades y los límites de producción del conocimiento didáctico, aportando además fundamentos para una articulación orgánica y sólida de los conocimientos de la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación para la transformación de la enseñanza (Garrido Pimenta, 2013).

Para alcanzar los propósitos de este escrito, la didáctica, las prácticas de enseñanza y los docentes se convierten en los tres pilares centrales a los que se analizan con categorías conceptuales de carácter crítico y contextualizado para potenciar, en última instancia, una reconceptualización o revisita a esta disciplina.

La didáctica es entendida como un campo disciplinar teórico-práctico conformado por teorías diversas que se ocupan de estudiar la enseñanza. Se acuerda con ubicar su surgimiento en el siglo XVII y tiene una profusa tradición en la Argentina caracterizada por la producción de un corpus propio de conocimientos, así como por la integración de saberes de otras disciplinas que le permiten alcanzar sus finalidades. La didáctica busca comprender las prácticas de enseñanza y construir orientaciones ancladas en concepciones filosóficas, políticas y pedagógicas que persiguen su concreción en ellas, y que para alcanzar tal pretensión demandan de la revisión crítica, singular y creativa que los docentes puedan hacer de tales orientaciones en las propias prácticas de enseñanza que protagonizan con los estudiantes.

Se trata asimismo de un campo en movimiento. Algunos sujetos adscriben a él explícitamente y otros se pueden incluir en función de los criterios que se construyan para su delimitación. En algunos países la producción didáctica es amplia y variada; en otros, es exigua en tanto otras disciplinas se ocupan de las dimensiones de la práctica educativa que la didáctica reclama para sí. A estas vicisitudes de la construcción disciplinar se le suman los cuestionamientos de otras disciplinas científicas que ponen en duda su identidad, como, por ejemplo, algunas líneas de las didácticas específicas por contenidos o del currículum.

No obstante, la didáctica es una disciplina necesaria y de actualidad (Camilloni, 2007a) que aporta categorías conceptuales e instrumentales para la transformación de la enseñanza selectiva, excluyente (Garrido Pimenta, 2013) y, por tanto, injusta, teniendo por delante el desafío de construirse permanentemente desde una perspectiva crítica, social y decolonial.

Por otra parte, las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en contexto, en tanto las personas actuantes y los saberes que circulan tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de desenvolvimiento de los procesos educativos. La complejidad de la práctica docente demanda ser considerada interdisciplinariamente en la investigación y en la intervención profesional; a su vez, se encuentran distintas líneas de investigación pedagógica que la toman como objeto de estudio y persiguen — en última instancia — la transformación de la educación desde distintos posicionamientos.

Luego de revisar algunas de estas dimensiones epistemológicas que aproximan el análisis a la complejidad del campo de la didáctica y sus preocupaciones actuales, se avanza en compartir una propuesta de enseñanza concreta, resultado de un ejercicio reflexivo sistemático en el que entran en diálogo los anteriores supuestos teóricos con la práctica profesional docente en una cátedra universitaria.

DIDÁCTICA, DOCENTES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Cuando los docentes se posicionan frente a las propias prácticas de enseñanza, no solo como actuantes protagonistas y responsables sociales e institucionales de llevarlas a cabo, sino además como sujetos con capacidad de decisión, reflexión y acción, se construyen intersticios o espacios de autonomía relativa o de realización (Salinas Fernández, 1997). Quienes enseñan, se enfrentan con condicionantes de variado tipo: institucionales, curriculares, laborales, disciplinares, culturales, sociales, políticos, económicos, etc. Aun así, se imaginan e implementan alternativas de acción que dan concreción a las prácticas de enseñanza cotidianas.

En esta oportunidad, es de interés destacar ese diálogo indispensable y enriquecedor entre los docentes, las prácticas de enseñanza en contexto y la didáctica como campo teórico-práctico que se ocupa de estudiarlas. En última instancia, se pretende habilitar algunas categorías conceptuales actuales de carácter crítico y contextualizado que potencien reconceptualizar o revisitar esta disciplina de tan larga data y profuso desarrollo en la Argentina.

En primer lugar, se torna necesario volver críticamente a la categoría de “enseñanza”. La misma forma parte del lenguaje cotidiano de cualquier persona vinculada de alguna manera con la educación y la escuela en nuestras sociedades contemporáneas. No obstante, es importante clarificar el sentido que se le asigna en este escrito para fortalecer los significados deseados y despejar algunos otros que pudieran desviar las interpretaciones.

Enseñar El grupo de sinónimos que utilizamos en español para ‘educar’, a saber ‘enseñar’, ‘instruir’, ‘formar’, originarios todos del latín, guardan una idea análoga: la de brindarle algo a alguien que no lo posee, es decir, la acción de un polo activo de la relación que viene a suplir una carencia del otro polo, generalmente pensado como pasivo. ‘Enseñar’ viene de *insignare*, literalmente ‘colocar un signo’, ‘colocar un ejemplo’. La base de este término es la raíz indoeuropea **sekw*, cuyo significado es ‘seguir’, de modo que *signum*, el formante principal de *insignare*, remite al sentido de ‘señal’, ‘signo’, ‘marca’ que es preciso seguir para alcanzar algo. El ‘signo’ es entonces, ‘lo que se sigue’ y ‘enseñar’ es colocar señales para que otros puedan orientarse. (Castello y Mársico, 2005, p. 35, el énfasis es del original)

De esta definición que ofrece el diccionario etimológico, se opta por aferrarse a estos últimos significados en tanto se acercan a la acción y a la responsabilidad de quien enseña por generar condiciones — didácticas — para que quien aprende alcance las intencionalidades formativas. Feldman dice que “enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola” (2010, p. 16). Así, se rechazan aquellas acepciones de enseñanza que la ligan a una práctica activa e impositiva por parte del docente y pasiva por parte del estudiante, como las primeras acepciones de la cita precedente.

Esta definición de enseñanza que se constituye como básica o genérica (Basabe y Cols, 2007), representa el punto de partida en tanto identificación del objeto de estudio de la didáctica. Es la definición que se ha asociado con la metáfora del “triángulo pedagógico” (Galazzi, 2015), la cual, a pesar de las críticas recibidas (algunas de ellas asociadas a su esquematismo y reforzamiento del modelo explicador), tiene la ventaja de permitir identificar los rasgos básicos comprometidos en la enseñanza (Camilloni, 2013). Una vez que se ha configurado el objeto de estudio, los análisis subsiguientes, para ganar en profundidad, deberán dejar a un lado esta metáfora para continuar su camino. En este sentido, desde una perspectiva de mayor espesura pedagógica y didáctica, se sostiene que “la enseñanza es una práctica social-cultural determinante en la vida de los pueblos” (Zemelman y Quintar en Rivas Díaz, 2005, p. 124).

En otros términos, se sostiene la primera concepción genérica de enseñanza, en tanto la generación de condiciones didácticas para que otros sujetos puedan orientarse hacia el alcance de intencionalidades formativas, aunque en una comprensión atenta a la proyección y al impacto social y político de las prácticas singulares. La enseñanza desempeña un lugar central en los procesos de liberación y emancipación de los pueblos por medio de la educación.

La enseñanza aparece, así, como el arte de inspirar otros caminos en los otros, sujetos individuales y colectivos. Paralelamente, emerge la incertidumbre de no saber qué puede hacer la otra persona a partir de lo que circula en la enseñanza y de las condiciones que los docentes generan para habilitar su experiencia, su inspiración y su propio recorrido. Los docentes suelen sentirse omnipotentes, no obstante, deben soportar que “el otro sea artífice de su propio destino, que disponga de aquello que recibió y que en ese proceso abandone al maestro, lo supere o haga algo con lo cual este ni siquiera estaría de acuerdo” (Alliaud, 2017, p. 43).

Como generación adulta tenemos

la responsabilidad moral que implica hacernos cargo de los nuevos, para “incluirlos” en nuestro mundo, pero a la vez, potenciarlos en el desarrollo del pensamiento creativo, la imaginación y la utopía que los impulse a la renovación. Así, los nuevos aprenden en forma integrada a ser, hacer y pensar. (Pruzzo, 2014, p. 40)

La enseñanza así entendida se presenta como una práctica social y política compleja que demanda, en paralelo y para el campo de la didáctica, una perspectiva de estudio e intervención acorde. Construir una perspectiva multirreferencial (Ardoino, 2005) es necesario, aunque no suficiente, es decir, se necesita contar con ópticas de lectura plurales, que permitan “echar luz” sobre las diversas dimensiones de los problemas educativos, aunque esto no es suficiente “ya que la enseñanza es una práctica eminentemente ética y política, condicionada sociohistóricamente, y requiere, por tanto, un posicionamiento explícito para la concreción de un proyecto sociopolítico en el que primen los valores de justicia social” (Picco y Cordero, 2021, p. 12).

Además de lo mencionado, se adiciona otro rasgo que refiere a la mutua implicación entre objeto y sujeto de conocimiento.

La educación (objeto de conocimiento) constituye y es constituida por el hombre (sujeto del conocimiento). Es un objeto que se modifica parcialmente cuando se intenta conocer, así como, en la medida en que es conocido, produce alteraciones en aquel que lo conoce. Al investigar, el hombre transforma la educación y es transformado por ella. La educación es dinámica, es una práctica social histórica que se transforma por la acción de los hombres en relación. (Garrido Pimenta, 2013, p. 121)

Las conceptualizaciones precedentes sobre la enseñanza como práctica social compleja, explicitan lo delicado del lugar de los docentes, quienes enseñan, en términos de la responsabilidad moral hacia el presente y con las nuevas generaciones, en relación con la liberación de los pueblos latinoamericanos, y con respecto a ser hacedores de una práctica que se va construyendo a medida que se vive y se interviene.

Frente a este desafío, se vuelve indispensable reparar, también, en una conceptualización compleja de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Éstos deben entenderse como protagonistas activos de los procesos sociales y políticos a los que desean y se comprometen a transformar. Así, puede ser significativo “colocar al sujeto en el centro del debate: de ahí la importancia de hablar de una epistemología del presente potencial, en la que el futuro está en el presente” (Zemelman y Quintar en Rivas Díaz, 2005, p.122). Esta perspectiva epistemológica habilita la esperanza y la capacidad de pensar un futuro posible desde las acciones constructivas cotidianas porque los sujetos son “creadores de alternativas inéditas viables para cambiar lo que creemos que deberíamos cambiar” (Quintar en Salcedo, 2009, p. 130).

Buscamos pensar a Didática, a partir de quem aprende, superar a concepção de que saber ensinar é dominar um rol de procedimentos técnicos e metodológicos concebidos a priori; inverter a lógica transmissiva dominante e acreditar que é possível construir conhecimento com o sujeito aprendente. Assim, o trabalho didático respeitou e considerou a forma de pensar e de ler o mundo dos sujeitos envolvidos (Ferreira Pontes y Garrido Pimenta, 2021, p. 2)

Pensar la enseñanza como una práctica ética, social y política, con las características e intencionalidades formativas que le imprimen los autores anteriores, lleva a revisar críticamente la didáctica y la enseñanza en tanto disciplina y objeto en los que han echado raíces concepciones tecnicistas que tras la cara visible de la eficiencia intentaron ocultar el sentido humano y político del encuentro didáctico. Pareciera, en este sentido, que nunca está de más explicitar el lugar protagónico que tiene el docente en las prácticas de enseñanza, como sujeto hacedor de las mismas, institucional y socialmente responsable de llevarlas a cabo. En la actualidad, por ejemplo, algunos discursos con excesiva confianza en las nuevas tecnologías osan sembrar dudas con respecto al lugar intercambiable del maestro por las máquinas o la inteligencia artificial. Por estos motivos, la reflexión en torno al lugar irremplazable del educador tiene que enfrentarse a un cuestionamiento lejano con reminiscencias vigentes y a otros actuales con perspectivas hacia el futuro.

Al mismo tiempo, como ya decía hace más de 30 años Barco: “entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente” (1989, p. 19). La educación y, específicamente, la enseñanza entendida como praxis (Pruzzo, 2014) pone en el centro de las discusiones la inseparable vinculación entre la teoría y la práctica atravesando una acción moralmente informada y políticamente comprometida. La enseñanza como praxis tiene

derivaciones hacia las prácticas, los sujetos y la producción de conocimientos y saberes:¹ quienes enseñan producen saberes específicos a propósito de la transmisión (Terigi, 2006), las teorías didácticas cobran sentido en la interpretación e intervención en las prácticas y, a su vez, “ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Este es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica” (Camilloni, 2007b, p. 69).

De esta manera, se le asigna a la didáctica un lugar importante vinculado a la sistematización de saberes y formas de hacer en las prácticas de enseñanza. Seguramente este ejercicio de sistematización y de producción de conocimientos en las prácticas de enseñanza no es exclusivo de la didáctica, aunque si esta adquiere parte de su sentido como campo disciplinar en él. Los saberes didácticos son consustanciales a las prácticas de enseñanza y permanecen la mayoría de las veces de forma tácita y se transmiten de maneras complejas.²

Garrido Pimenta afirma que “las nuevas concepciones de la didáctica están emergiendo de la investigación sobre la enseñanza como práctica social viva, en los contextos sociales e institucionales en donde ocurren” (2013, p. 118). Además, y en relación con los desarrollos precedentes, se acuerda con la autora cuando destaca este ejercicio de sistematización y de explicación de las prácticas de enseñanza para la revitalización de la didáctica, así como la necesidad de establecer “nexos teóricos más amplios” (2013, p. 118) con el conjunto de las ciencias de la educación, integrando saberes que se producen en y sobre la enseñanza.

Estas afirmaciones refuerzan aquéllas relativas a que la didáctica es una “teoría de alcance intermedio” (Picco, 2014b). De la misma manera que, desde perspectivas epistemológicas, identifican estas teorizaciones en las ciencias sociales (Prego, 1992; Kreimer, 2005), otros autores del campo pedagógico como Stenhouse (1991) y Gimeno Sacristán (1998) dan cuenta de este rasgo en la pedagogía y el currículum respectivamente. Se trata así de teorías buscan construir sistematizaciones importantes para favorecer la comprensión de los procesos, es necesario que sean coherentes, estén lógicamente construidas y sólidamente fundamentadas. Aunque, además, necesitan dar cuenta de las condiciones pedagógico-didácticas, éticas, sociales, políticas e institucionales que atraviesan a la enseñanza para poder impactar en ella, servir a los prácticos y dialogar con su saber hacer.

Una arista a explorar del saber didáctico así entendido, permite problematizar este vínculo didáctica-docente a partir de la resolución cotidiana de la enseñanza. Se puede afirmar, con Meirieu (2001) y Falconi (2012), que (como sucede en la totalidad de las prácticas cotidianas como sujetos mundanos) no es posible resolver un problema o intervenir en una situación a partir de la (re)invención original e individual de saberes y herramientas. Las decisiones que se toman, los caminos que se eligen, las alternativas que se exploran para enseñar, se desarrollan sobre un fondo de saber. Estos fondos de saber sobre el hacer, muchas veces, permanecen implícitos en las prácticas, articulados a ellas, otras veces han sido explicitados, pero, no siempre, comparten los mismos circuitos de producción (espacios y grupos de investigación y documentación narrativa) y circulación (eventos académicos y científicos, revistas de difusión, etc.) que el conocimiento didáctico académico-disciplinar.

1 Se está profundizando en una distinción entre “saber” y “conocimiento”. Cuando se habla de saberes, se hace referencia a construcciones más personales, subjetivas, producto de la reflexión en y sobre la práctica, destacando la imbricación entre el saber y la práctica a la que se debe. Por su parte, los conocimientos tienen ya un mayor nivel de sistematización, de intersubjetividad y de posibilidad de transferirse y resignificarse entre diferentes prácticas de enseñanza (Baraldi, Luna y Picco, 2023). No obstante, atendiendo a otras menciones realizadas en este artículo y, especialmente, en el párrafo del que deriva la presente aclaración, se alude en general al “saber didáctico” en un intento de fidelidad con la postura teórico-epistemológica desplegada, que pretende articular los saberes que se producen en las prácticas con los conocimientos disciplinares, destacando también la relación del sujeto con el saber (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

2 Las investigaciones de Guevara (2017) pueden tomarse como un ejemplo de conceptualización y sistematización de estos modos de transmisión del oficio de enseñar.

Estas últimas afirmaciones no representan una novedad. No obstante, la perspectiva didáctica que se profundiza en estas líneas, sí conlleva algunos aspectos novedosos, algunos no tratados antes y otros que demandan ser resignificados para poder iniciar la construcción de una didáctica que efectivamente acompañe a quienes enseñan en sus prácticas cotidianas y supere aquellas concepciones tecnicistas o puramente prescriptivas que tanto daño han hecho a los márgenes de autonomía y decisión docente, a las prácticas de enseñanza en general y a la propia disciplina cargándola de “mala fama”.

Recapitulando lo expuesto, la didáctica es una disciplina teórico-práctica, preocupada por las prácticas de enseñanza, y consciente que las acciones de didactas y de docentes construyen la enseñanza en cada intervención y que, paralelamente, producen saberes que deberían integrar, en un diálogo fecundo y horizontal, el campo didáctico. La didáctica, desde una perspectiva crítica, propicia que los sujetos involucrados en las prácticas de enseñanza — docentes y estudiantes — desarrollen una reflexión política sobre su propio quehacer.

Quedaría como propuesta y desafío pensar en la construcción de una normatividad intersubjetivamente acordada, que tome y sistematice el saber de las prácticas de enseñanza y que, al mismo tiempo, las oriente hacia una transformación que las trascienda hacia las prácticas político-sociales. Aparece la posibilidad de construir una norma didáctica que resguarde siempre un uso hipotético y contextual. (Picco, 2014a, p. 15)

SENTIDOS ACTUALES DE LA DIMENSIÓN PROPOSITIVA DE LA DIDÁCTICA

La dimensión normativa de la didáctica ha recibido varias críticas, especialmente, por no poder ser disociada de una didáctica tecnicista que la mal interpretó, pretendiendo controlar con diversas recetas los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si bien se han generado innumerables críticas en diversos lugares de América Latina y Europa, esta didáctica tecnicista ha logrado hacerse su lugar en el campo educativo, legitimando políticas neutrales y lamentablemente pervive en algunas corrientes teóricas y de política educativa evidenciando signos renovados. Posiblemente por ser uno de los puntos centrales de crítica hacia una forma de entender y de practicar la didáctica que fue propio, al menos en Argentina, de los años '60 y '70, para algunos autores aludir a la “dimensión normativa” pareciera ser un tema desactualizado en una revisión teórico-epistemológica de la didáctica.

No obstante, desde la perspectiva que se plantea en este artículo, se sostiene que la dimensión normativa de la didáctica presenta actualidad. Muchos autores en Argentina aluden a ella cuando reflexionan sobre las características del propio campo disciplinar en el que se posicionan para la construcción de sus marcos de referencia e inteligibilidad y de sus singulares perspectivas de abordaje de los problemas de la enseñanza. En este sentido, Camilloni (2007a) dice que la didáctica está comprometida con la enunciación y fundamentación de normas para la resolución de los problemas que las prácticas plantean, Cometta (2017) habla del carácter propositivo/normativo de la didáctica y Davini (2008) alude a la base normativa integrada por el conocimiento disponible a partir de las investigaciones, los valores y los saberes docentes.³ Para esta última autora, es una necesidad contar con “criterios básicos de acción didáctica” que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (p. 57).

3 Puede ser curioso mencionar que Nérici en su libro *Hacia una didáctica general dinámica*, publicado originalmente en 1969, habla de “normas de acción” o “formas de comportamiento didáctico” que se alimentan de tres fuentes: 1. el conocimiento científico producido sobre la enseñanza tomando aportes de otras disciplinas básicas; 2. el estudio empírico sobre la enseñanza; 3. los objetivos que debe alcanzar la enseñanza.

La didáctica es una disciplina que posee una dimensión orientada al conocimiento de las prácticas de enseñanza en contexto, articulando saberes de su propia producción, así como de las ciencias de la educación, como se mencionó anteriormente. Estas consideraciones coinciden con el primer plano de dificultades que Basabe (2007) identifica en la didáctica, reconociendo la complejidad del objeto de estudio y, por tanto, de la teoría didáctica que a él se aboca.

Además, la didáctica posee una dimensión normativa que intenta orientar el curso de esas prácticas, colaborando con el docente en la resolución de los problemas que diariamente debe enfrentar. Esta dimensión coincide con el segundo plano de dificultades que identifica Basabe (2007), en el que hay que localizar un abanico de resoluciones de carácter ético que involucran la responsabilidad que le cabe a la didáctica con respecto a su objeto de estudio. Basabe defiende que la didáctica debe intervenir en la enseñanza y sostiene que esta disciplina, junto con la ética y la política, debe enfrentar los problemas de informar la acción y los riesgos que esto conlleva.

A partir de sistematizar los aportes disponibles en el campo didáctico, se puede afirmar que la dimensión normativa de la didáctica es compleja y requiere articular componentes de diversas fuentes (Picco, 2010; 2014b). Como se verá a continuación, estas reflexiones se ubican en las antípodas de una didáctica tecnicista y de la enunciación de reglas generales de acción que se puedan implementar con independencia de los sujetos, los contextos y las intencionalidades.

En este sentido, en primera instancia, la norma didáctica se construye en íntima vinculación con los valores que se desean concretar y con un explícito posicionamiento político-pedagógico. La derivación de normas pedagógicas y didácticas a partir del conocimiento científico disponible de manera exclusiva, ha sido cuestionada por autores como Gimeno Sacristán (1978) y Silber (1997), sobre todo por la tendencia a la conservación de *statu quo*, la reproducción de un estado dado de la educación explicado por esos conocimientos disponibles y la propagación de lo consuetudinariamente aceptado. La intermediación de la utopía es la que logra proyectar la norma didáctica hacia lo inédito viable (Quintar en Salcedo, 2009). La normatividad y la utopía — juntas — son las que permiten construir caminos alternativos, habilitando a los sujetos a expandir sus posibilidades a partir de la crítica y la creatividad. Para Gimeno Sacristán (1978), la utopía permite visualizar lo dado y lo que se está dando en el proceso educativo, también en coherencia con la inconclusión propia que posee la educación en tanto se van evidenciando sus cualidades en el mismo desarrollo de las prácticas.

En segundo lugar, la norma didáctica incorpora los aportes de la investigación empírica acerca de las prácticas de enseñanza — incluyendo su dimensión individual y social — y del sentido de las mismas. Este ámbito abarca los conocimientos producidos por la didáctica y por las diferentes disciplinas que se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de sus intenciones para con ellos, y que pasan a formar parte del componente explicativo de la disciplina.

En tercer término, aparecería, en la conformación de la norma, la contemplación de cuestiones generales, con cierto grado de reproducibilidad, y lo contingente, lo inédito. En la elaboración de la norma didáctica es necesario tener en cuenta ambos tipos de elementos porque habrá aspectos que serán compartidos por distintas prácticas de enseñanza, que se puedan comparar, pero habrá otros que serán singulares, propios de cada situación. Ambos, entonces, deberán ser contemplados en la construcción de orientaciones didácticas para la enseñanza.⁴

Por último, la elaboración de normas didácticas, requiere incorporar análisis relativos al sujeto y su contexto. Todo contexto aporta un marco de sentidos a las acciones y a las interpretaciones de las acciones y, a su vez, imprime condicionamientos exteriores al sujeto. Por este motivo, se acuerda con Frigerio (1991) cuando plantea que la norma debe tener una “textura abierta” en tanto no debe

4 La contemplación de cuestiones generales y contingentes podría ser similar la modalidad cuasi-práctica de acción que formulaba Schwab (1974) para el caso del currículum.

— ni puede — clausurar la totalidad de sentidos que los sujetos le asignan a su interpretación para fundamentar la toma de decisiones en sus prácticas.

Estas consideraciones refuerzan aquellos planteos de distintos autores que, en oposición a una imposición hegemónica desde la didáctica que desconozca al otro y a lo otro como formas posibles de pensar e intervenir en la enseñanza, propugnan por la constitución de una disciplina que sostenga su dimensión propositiva buscando orientar las prácticas de enseñanza y reservando explícitos márgenes de interpretación a los docentes como responsables de llevarlas a cabo, y que, al mismo tiempo, recupere explicaciones estructurales de los procesos políticos y sociales sin descuidar los procesos locales (Salinas Fernández, 1995; Candau, 1996; Davini, 1996; Cols, 2003; Araujo, 2006; Camilloni, 2007a; Davini, 2008; 2015).

Por lo antes expuesto, resulta relevante retomar la didáctica minimalista que conceptualiza Menin (1995). Esta propuesta busca articular la centralidad de la práctica de enseñanza, en la que se conjugan aspectos de las teorías educativas con la solución de los problemas cotidianos. La observación, la imaginación y la investigación adquieren un lugar destacado para la transformación en las prácticas del “mínimo saludable” de normatividad (p. 174).

En la misma época, otra autora argentina, aludía a la importancia de entender los aportes de la didáctica como “marcos teóricos a probar” (Davini, 1996, p. 51). Esto significa que los conocimientos didácticos deben tener carácter público, que puedan ser conocidos por los docentes y resignificados en sus particulares condiciones de enseñanza. Esta condición, además de tensionar con la ya mencionada respecto a los diferenciales circuitos de producción y difusión de los saberes didácticos, abona a la dimensión política de la didáctica en tanto la resolución de los problemas de enseñanza y la implementación de las políticas curriculares, no deberían quedar supeditadas a los saberes individuales de los docentes ni a su intuición (Terigi, 2004). La política y la didáctica tienen responsabilidad en la concreción de prácticas de enseñanza que persigan la democratización de los saberes, la justicia social y la generación de condiciones para hacer realidad el derecho a la educación.

Recientemente, Lucarelli (2022) contribuye a esta perspectiva que conjuga la intervención y la investigación didáctica en un movimiento indisoluble. La autora expresa que la construcción de conocimientos didácticos se edifica sobre la base del análisis y de la reflexión sistemática sobre las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, en búsqueda de una intervención “apropiada a la situación que allí se vive, enmarcada en lo espacio temporal, y orientada hacia la educación de las mayorías poblacionales” (Lucarelli, 2022, p. 37).

Estas afirmaciones pueden interpretarse como parte de un proyecto epistemológico para la propia didáctica que articula el estudio de un estado de situación y el anhelo pujante de construir una disciplina asentada sobre nuevas bases. Así, Garrido Pimenta se pregunta: “¿Hasta qué punto tales investigaciones [educativas] han contribuido en la construcción de teorizaciones sobre la enseñanza a partir de la práctica y cómo se vuelcan hacia ella para orientarla?” (2013, p. 119).

la cuestión fundamental es la necesidad de construir teorías fertilizadoras de la praxis de los maestros, en el sentido de transformar las persistentes condiciones de enseñanza y aprendizaje selectivas y excluyentes, de gestar prácticas pedagógicas capaces de crear, en las esferas escolares, las condiciones de emancipación y desarrollo social, cultural y humano de los alumnos pertenecientes a los sectores desfavorecidos de la sociedad, y que por ello, sufren un proceso de marginación en nuestras escuelas (Garrido Pimenta, 2013, p. 119)

Como síntesis de este apartado, se pueden sistematizar tres ideas nodales apoyadas en Quintar y Zemelman: la primera, posiciona al “sujeto en el centro del debate”, la segunda, realza la

“importancia de hablar de una epistemología del presente potencial, en la que el futuro está en el presente” (en Rivas Díaz, 2005, p. 122), y la tercera, relativa a la construcción de lo colectivo anclado en las circunstancias de ese presente. La revisión de la didáctica y, específicamente, de su dimensión normativa o propositiva debería incorporar estas ideas.

SABERES DIDÁCTICOS EN DIÁLOGO PARA SEGUIR CONSTRUYENDO

Como último apartado de este trabajo, se considera necesario articular las aristas antes desplegadas en una plasmación concreta que refiere a una propuesta de enseñanza en la cátedra de Didáctica, en el marco de la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. En la comprensión de las múltiples instancias formativas que se despliegan en el dictado de esta asignatura, hay que tener en cuenta que se asume, junto con Feldman (1999), que el desafío actual de la didáctica consiste en resolver cómo ayudar a que muchos enseñen en el marco de los masificados sistemas educativos. A esta característica de la enseñanza en las sociedades contemporáneas, cabe agregar que la formación de pedagogos en las universidades argentinas atiende a una demanda profesional referida al acompañamiento y orientación de las prácticas de enseñanza de los docentes en los distintos niveles del sistema educativo.

Específicamente, de lo mencionado en las líneas precedentes, se rescatan para este apartado las siguientes cuestiones: la dimensión propositiva/normativa de la didáctica, el diálogo destacado entre la didáctica y los saberes a propósito de la enseñanza producidos por los docentes y la investigación y sistematización de saberes prácticos que enriquecen la disciplina y que integran ese acervo de conocimientos públicos a probar. En este sentido, la propuesta de enseñanza en la cátedra se materializa como un ejercicio dialéctico permanente de reflexión sobre y en las prácticas de enseñanza, sistematización de saberes didácticos, diálogo crítico con el conocimiento didáctico disciplinar y vuelta a las prácticas. Y se apoya en diversos antecedentes, entre ellos, el reciente trabajo de Zoppi:

En esta perspectiva, deberíamos profundizar más la relación entre investigación e innovación educativa. Porque, epistemológicamente, tenemos todo lo que se necesita para que nuestro espacio de acción sea productor de saberes pertinentes, relevantes, significativos y confiables. Tenemos un campo empírico de prácticas, que tienen que ser nuestro objeto de análisis y de consideración, y tenemos un mundo de ideas, de supuestos, de criterios, de principios que están subyaciendo, que están nutriendo, que están detrás y debajo de esas prácticas y que son nuestra teoría, teoría que nosotros debemos reconocer y discutir.

Y si juntamos ese espacio empírico y ese espacio teórico, estaríamos en el campo del trabajo científico pero no en clave positivista, sino ubicados en el paradigma participativo orientado a la emancipación. La ciencia es saber que se contrasta empíricamente, es saber que surge de experiencias que efectivamente puedan reconocerse como existentes, como reconocibles, como válidas desde los criterios de validación que sean. (2022, p. 155)

Como expresa Falconi, en la Argentina, se ha producido “la ampliación y profundización de la perspectiva “ético-política” y la del “sujeto en situación”” (2012, p. 95). En esta línea, a partir de realizar un ejercicio de reflexión sobre el dictado de Didáctica por casi una década, se edifican dos hitos en la experiencia docente que pueden ser recuperados aquí como ejemplos singulares que se tornan significativos para una mejor comprensión de las problemáticas más generales y estructurales enunciadas en los apartados anteriores porque, en la espesura de lo micro, repercute lo macro.

El primer hito identificado de la experiencia docente en este espacio concierne a la decisión de estructurar el programa de la materia comenzando por aquellas unidades con contenidos más vinculados a las prácticas y a las posibilidades de intervención profesional de los docentes y pedagogos, para terminar en la unidad abocada a la profundización teórico-epistemológica de la didáctica como disciplina teórico-práctica.

En este sentido, se pretende invertir una lógica deductiva de la teoría hacia la práctica que se ha difundido de la mano del positivismo. La misma indicaría una estructura programática que comience por el estudio de la didáctica, como un campo disciplinar o con pretensiones científicas, dependiendo del posicionamiento teórico-epistemológico adoptado, pero siempre considerando que un enfoque de esta naturaleza apostaría más a la configuración de la didáctica como un campo que traduce en orientaciones prácticas los aportes teóricos de la pedagogía y las ciencias de la educación. A continuación de esta presentación, podrían organizarse los otros contenidos de la materia que dieran cuenta del objeto de estudio de la didáctica, de las áreas profesionales en las cuales tendría incumbencia, reservando un lugar destacado para los aportes instrumentales hacia el acompañamiento de la tarea docente.

Por el contrario, Didáctica invierte este ordenamiento encontrando fundamentos en un criterio teórico-epistemológico y en otro didáctico. En primer lugar y en consonancia con los desarrollos precedentes, la didáctica es una teoría de alcance intermedio, que se debe a las prácticas de enseñanza y que se construye a partir de un diálogo horizontal y respetuoso entre los saberes disciplinados e indisciplinados (Diker, 2007). Desde aquí y en articulación con el criterio didáctico, se postula la importancia de iniciar el estudio de la asignatura por aquellas aristas que hacen a la complejidad de las prácticas de enseñanza, abarcando las fases preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1992), así como las decisiones que como docentes y pedagogos se toman en ellas. Este ingreso al estudio de las temáticas y problemáticas didácticas se vuelve cercano y cotidiano, sobre todo para aquellos docentes en ejercicio que estudian el profesorado y/o la licenciatura en Ciencias de la Educación para ampliar y profundizar su formación previa.

A medida que avanza el estudio de la materia, su estructura espiralada permite recuperar los saberes anteriores y enriquecerlos en cada nuevo estadio, hasta llegar a la quinta unidad del programa en el que la didáctica invita a realizar una reflexión crítica sobre todo lo aprendido en diálogo con las categorías conceptuales e instrumentales que el campo disciplinar ha construido y acumulado. Se puede aventurar que, desde la cátedra, se generan las condiciones didácticas necesarias para la construcción de nuevos saberes didácticos que dialogan críticamente con la didáctica. Las experiencias formativas vividas en la cursada y la recuperación crítica de los saberes construidos en otros espacios curriculares del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, así como en sus respectivos ámbitos profesionales, aporta insumos indispensables para dialogar y conmover el edificio teórico de la didáctica que demanda su resignificación para atender a las situaciones singulares (Falconi, 2012), porque, como dice Schwab (1974), no hay principio general alguno que pueda abarcar la totalidad de facetas singulares que presentan las prácticas de enseñanza.

El segundo hito aglutina una serie de experiencias que se fueron capitalizando en estos años y que derivaron en la decisión que configurar tres ejes de profundización transversales que atraviesan toda la materia.⁵ Los ejes son los siguientes: 1. contextos de enseñanza mediados por las tecnologías; 2. contextos de enseñanza en la ruralidad; y 3. contextos de enseñanza en instituciones educativas no convencionales.

⁵ En atención a los propósitos de este artículo, se detalla a continuación la estructura y los fundamentos actuales de la propuesta de enseñanza. Las experiencias construidas en los años previos pueden consultarse en Picco (2022).

Brevemente, el primero de los ejes mencionados pretende pensar críticamente la enseñanza mediada por las tecnologías desde una perspectiva didáctica. Las nuevas tecnologías han impactado fuertemente en el modo de entender y llevar a cabo las prácticas de enseñanza, sobre todo después de la virtualización de emergencia que se sufrió durante la pandemia del COVID-19 en los años 2020 y 2021. El regreso a la presencialidad no puede implicar volver a lo mismo de antes, sino que es imperioso capitalizar la experiencia vivida y revisar las prácticas a partir de “inclusiones genuinas” (Maggio, 2018) que atiendan a una demanda cultural y epocal, del acompañamiento de la tecnología a los procesos de democratización de acceso y permanencia en los estudios superiores, y de las reales posibilidades de trabajo y formación de los docentes y de las instituciones que deberían estar acompañadas por políticas acordes que garanticen condiciones para la efectiva implementación de la enseñanza mediada por las tecnologías.

El segundo de los ejes se propone estudiar las particularidades que adquieren las prácticas de enseñanza en contextos de ruralidad. Las escuelas ubicadas en zonas rurales presentan características que deben ser atendidas y que quedan desdibujadas con una formación docente que se concentra en la atención del “aula estándar” (Terigi, 2010). Especialmente el plurigrado o el aula unificada, aunque también el manejo de otros tiempos, la atención diferencial de factores climáticos, la coordinación de diversas funciones y roles institucionales en manos de un solo docente, etc., son rasgos que condicionan la presencia de prácticas de enseñanza sumamente interesantes, que requieren una mirada pedagógico-didáctica acorde y que enriquecen la formación de los futuros docentes habilitando el conocimiento de otras formas de hacer escuela.

En relación con estos últimos rasgos, el tercero de los ejes de profundización transversal, busca conocer otras experiencias de enseñanza que se llevan a cabo en instituciones educativas no convencionales. Apunta a conocer prácticas que se agruparían en la difusa denominación de “educaciones alternativas” que tiene como denominador común el rescatar la diversidad de proyectos y experiencias que se constituyen en su reacción crítica a uno o más rasgos del modelo educativo dominante y sus sentidos han sido ocultados o negados por los textos y el discurso oficial. En sintonía con lo que sucede en los ejes anteriores, las prácticas de enseñanza que se conocen aquí conmueven a la didáctica como disciplina que históricamente se ha ocupado de estudiar el formato escolar moderno y hegemónico. De ahí la riqueza que emerge en ese diálogo entre teoría y empiria.

Por un lado, estos ejes se inspiran en el trabajo de Barco quien en 1996 daba cuenta de una experiencia de “Formulación participativa del currículo universitario” en la que se habían implementado ejes, entendidos como Bandas de Möbius, que configuraban la selección, secuenciación y organización de los contenidos en el plan de estudios de la carrera de Técnico Universitario Forestal, en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Además, se parte de entender que todos los contenidos del programa deben dialogar críticamente con cada eje para que efectivamente reciban su carácter de transversal al programa de la materia y que no queden en el lugar de simples enunciados. Para esto, las docentes de la cátedra compilamos algunos materiales escritos y audiovisuales, propios de cada eje, que sirven para profundizar en los sentidos que adquieren las prácticas de enseñanza en cada uno de ellos. También, se concertan visitas institucionales y entrevistas a mediados del cuatrimestre para tener una experiencia inmersiva singular que permitan construir otros saberes en torno a cada eje.

Por otro lado, los estudiantes que cursan la materia, deben seleccionar, al comienzo del cuatrimestre, un eje que se acerque más a sus intereses o inquietudes. Esto permite dividir en tres grupos la matrícula total y, además, habilitar, en la medida de las posibilidades docentes e institucionales, la diversificación de las trayectorias de aprendizaje, dentro de una propuesta de cursada común a todos los estudiantes.

Por último, y en coherencia con lo ya expuesto, es importante mencionar que esta propuesta habilita la formación docente en varios planos: 1. la formación permanente de las docentes de la cátedra, potenciando un ejercicio reflexivo y de evaluación constante que permita regular la propuesta de enseñanza hacia el alcance de las finalidades formativas propuestas; 2. la formación de

las adscriptas⁶ como futuras docentes, es decir, de aquellas estudiantes que ya acreditaron Didáctica o de aquellas graduadas recientes que se acercan a la cátedra para profundizar su formación en didáctica; 3. la formación de los futuros profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, en tanto amplían la mirada con respecto a cuáles son los posibles ámbitos de ejercicio profesional docente que van más allá de las aulas de las escuelas convencionales.

CONCLUSIONES

En las líneas precedentes, se intentó volver con una perspectiva renovada sobre algunos elementos constitutivos de la didáctica como campo disciplinar. En la primera parte, se pretendió poner en un indispensable diálogo horizontal a la didáctica, los saberes a propósito de la enseñanza producidos por los docentes y las prácticas singulares en contexto. Como finalidad última, se buscó sentar las bases para una oposición férrea a la didáctica tecnicista y a construcciones *aggiornadas* de esta.

Este posicionamiento, en la segunda parte del trabajo, se vio reforzado por el desmenuzamiento de la dimensión propositiva de la didáctica. La misma evidencia un componente intersubjetivo que se construye para orientar las prácticas de enseñanza y que, al mismo tiempo, demanda la anticipación de márgenes de imprevisibilidad que serán significados y corporizados por los docentes en su puesta en marcha.

Por último, en este trabajo se buscó mostrar la posibilidad de darle concreción de las anteriores aristas teórico-epistemológicas a partir de una propuesta de enseñanza que se desarrolla en la cátedra de Didáctica (FaHCE-UNLP). Se considera que, este espacio curricular, puede ser interpretado como una plasmación concreta de la importancia asignada en el campo didáctico a las prácticas de enseñanza, la reflexión sistemática y colectiva, la investigación destinada a visibilizar los saberes didácticos y transformar la enseñanza teniendo en el horizonte la concreción cotidiana del derecho a la educación superior pública y gratuita en la Argentina.

REFERENCIAS

- ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ARAUJO, Sonia. **Docencia y enseñanza**. Una introducción a la didáctica. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2006.
- ARDOINO, Jacques. **Complejidad y formación**. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- BARALDI, Victoria; LUNA, Virginia; PICCO, Sofía. Desafíos teórico-metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. **Revista Itinerarios Educativos**, n. 18, e0047, 2023. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0047>
- BARCO, Susana. Estado actual de la pedagogía y la didáctica. **Revista Argentina de Educación**, v. VII, n. 12, p. 7-23, 1989.
- BARCO, Susana. Formulación participativa del currículo universitario: ¿quién dijo que no se puede? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, I., 1996, Buenos Aires. **Anales [...]**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁶ La FaHCE-UNLP prevé un régimen de adscripción a las cátedras universitarias a partir del cual se intenta estimular la formación docente de estudiantes avanzados y graduados recientes, así como el acercamiento a las prácticas de investigación (Adscripciones a cátedras — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (unlp.edu.ar)).

BASABE, Laura. Acerca de los usos de la teoría didáctica. In: CAMILONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de; COLS, Estela Beatriz; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 201-231.

BASABE, Laura; COLS, Estela Beatriz. La enseñanza. In: CAMILONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de; COLS, Estela Beatriz; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 125-161.

BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CAMILLONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de. Justificación de la didáctica. In: CAMILONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de; COLS, Estela Beatriz; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007a. p. 19-22.

CAMILLONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de. El sujeto del discurso didáctico. In: CAMILONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de; COLS, Estela Beatriz; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007b. p. 61-70.

CAMILLONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de. Las metáforas conceptuales en el discurso pedagógico. In: JORNADAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: "NARRATIVA(S), PRÁCTICA(S) E INVESTIGACIÓN(ES)", VII., 2013, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. **Anales [...]**. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 13-18.

CASTELLO, Luis Ángel; MÁRSICO, Claudia Teresa. **Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente**. Buenos Aires: Altamira, 2005.

COLS, Estela Beatriz. **El campo de la didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales**. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Ficha de Circulación Interna de la Cátedra Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2003.

COMETTA, Ana Lía. La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 11, n. 11, p. e21, 2017. Disponible en: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose021/8473>. Acceso el: 10 mar. 2023.

DAVINI, María Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. In: CAMILONI, Alicia Rosalía Wigdorovitz de; DAVINI, María Cristina; EDELSTEIN, Gloria; LITWIN, Edith; SOUTO, Marta; BARCO, Susana. (eds.). **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 41-73.

DAVINI, María Cristina. **Métodos de enseñanza**. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana, 2008.

DAVINI, María Cristina. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DIKER, Gabriela Leticia. Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. **Revista Colombiana de Educación**, n. 52, p. 150-171, 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>. Acceso el: 10 mar. 2023.

FALCONI, Octavio. Aportes para una didáctica general de las situaciones singulares: Sujetos, dispositivos de enseñanza y construcciones ético-políticas. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, v. 11, n. 7, p. 93-108, 2012. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15090>. Acceso el: 14 ene. 2023.

FELDMAN, Daniel. **Ayudar a enseñar**. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Aique, 1999.

FELDMAN, Daniel. **Didáctica**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Argentina, 2010. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica%20general.pdf?sequence=1>. Acceso el: 4 mayo 2022.

FERREIRA PONTES, Rosana Aparecida; GARRIDO PIMENTA, Selma. Por uma Didática freiriana no Ensino Superior. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 40., 2021, Reunião Nacional da ANPED. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponible en: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_21. Acceso el: 02 abr. 2022.

FRIGERIO, Graciela (comp.). **Currículum presente ciencia ausente**. Normas, teorías y críticas. v. I. Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO, 1991.

GALAZZI, Lucía Laura M. Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico”. **Paideia: Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica**, v. 35, n. 102, p. 53-74, Article 102, abr. 2015. Disponible en: https://www.academia.edu/31209136/Modelos_te%C3%B3ricos_para_conceptualizar_la_ense%C3%B1anza_algunas_consideraciones_cr%C3%ADticas_acerca_del_tri%C3%A1ngulo_pedag%C3%B3gico_Versi%C3%B3n_definitiva_en_Paideia_Revista_de_Filosof%C3%ADa_y_Did%C3%A1ctica_Filos%C3%B3fica_No_102_SEPFI_Enero_Abril_de_2015. Acceso el: 10 mar. 2023.

GARRIDO PIMENTA, Selma. Hacia una resignificación de la Didáctica -Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. **Pedagogía y Saberes**, n. 39, p. 117-139, 2013. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/2630>. Acceso el: 04 abr. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. In: ESCOLANO, Agustín B. **Epistemología y educación**. Salamanca: Sígueme, 1978. p. 158-167.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

GUEVARA, Jennifer. La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 43, n. 2, p. 127-145, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>

JACKSON, Philip Wesley. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1992.

KREIMER, Pablo. Estudio preliminar: El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? In: KNORR CETINA, KARIN. **La fabricación del conocimiento**. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2005. p. 11-44.

LUCARELLI, Elisa. La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. **Revista de Educación Superior**, v. XIV, n. 25, p. 34-47, 2022. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1523>. Acceso el: 13 ene. 2025.

MAGGIO, Mariana Beatriz. La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. **Revista de Educación**, v. 14, n. 2, p. 95-113, Article 14.2, 2018. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3042. Acceso el: 26 mar. 2023.

MEIRIEU, Philippe. **La opción de educar**. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro, 2001.

MENIN, Ovide. Psicología y didáctica: Bases para una didáctica minimalista. In: AVENDAÑO, Francisco. **La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda**: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua en la EGB. Rosario: Homo Sapiens, 1995. p. 173-180.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Hacia una didáctica general dinámica**. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.

PICCO, Sofía. **La normatividad en discusión**: El caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos. Tesis (Magister en Ciencias Sociales) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2010. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte390>. Acceso el: 10 mar. 2023.

PICCO, Sofía. La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: reflexiones en torno a la normatividad. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, VIII., 2014, Universidad Nacional de La Plata. **Anales [...]**. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2014a. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev4515>. Acceso el: 05 jun. 2025.

PICCO, Sofía. **Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica**: un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de La Plata, 2014b. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte990>. Acceso el: 14 mayo 2023.

PICCO, Sofía. Nuevos referentes teóricos y prácticos para pensar la Didáctica. Revista Inter-Cambios. **Dilemas y Transiciones de la Educación Superior**, v. 9, n. 2, p. 95-102, 2022. Disponible en: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/355/280>. Acceso el: 29 abr. 2023.

PICCO, Sofía; CORDERO, Silvina. Articulaciones y tensiones entre la Didáctica General y la Didáctica de las Ciencias Naturales: algunas perspectivas analíticas. **Revista Praxis Educativa**, v. 25, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5319>. Acceso el: 29 abr. 2023.

PICCO, Sofía; MARCHESE, Elisa; HOZ, Gabriela. ¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? In: BARCIA, Marina Inés; DE MORAIS MELO, Susana; JUSTIANOVICH, Silvina. (coords). **Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado**. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), 2020. p. 31-55. Disponible en: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/95295/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso el: 10 mar. 2023.

PREGO, Carlos Alberto. **Las bases sociales del conocimiento científico**. La revolución cognitiva en sociología de la ciencia. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

PRUZZO, Vilma. **Didáctica general**. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina: AMAX, 2014.

RIVAS DÍAZ, Jorge. Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 27, n. 1, p. 113-140, 2005. Disponible en: <https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/240>. Acceso el: 20 abr. 2024.

SALCEDO, Javier. Pedagogía de la potencia y Didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, v. 3, n. 1, p. 119-133, 2009. Disponible en: <https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/438/441>. Acceso el: 27 oct. 2023.

SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino. Límites del discurso didáctico actual. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA LA CORUÑA, 1993, La Coruña, España. **Anales [...]**. La Coruña, España: Fundación Paideia, Morata, 1995. p. 45-60.

SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino. Currículum, racionalidad y discurso didáctico. In: POGGI, Margarita (comp.). **Apuntes y aportes para la gestión curricular**. Buenos Aires: Kapelusz, 1997. p. 39-59.

SCHWAB, Joseph Jackson. **Un enfoque práctico para la planificación del currículo**. Buenos Aires: El ateneo, 1974.

SILBER, Julia Marta. **Otra vez pedagogía**. Ficha de circulación interna de la cátedra Pedagogía Sistemática. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1977.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

TERIGI, Flavia. La enseñanza como problema político. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos**. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc - CEM, 2004. p. 191-202.

TERIGI, Flavia. Tres problemas para las políticas docentes. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL LA DOCENCIA, ¿UNA PROFESIÓN EN RIESGO? CONDICIONES DE TRABAJO Y SALUD DE LOS DOCENTES, 2006, Montevideo, Uruguay. **Anales [...]**. Montevideo, Uruguay: OREALC, UNESCO, 2006.

TERIGI, Flavia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. In: CONFERENCIA DE APERTURA DEL CICLO LECTIVO, 2010, Santa Rosa, La Pampa, Argentina. **Anales [...]**. Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2010.

ZOPPI, Ana María. Investigación educativa y pedagogía: Un desafío político epistemológico. Encuentro Educativo. **Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación**, v. 3, n. 2, Article 2, 2022. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/141-171/5236>. Acceso el: 16 ene. 2023.

Cómo citar este artículo: PICCO, Sofía. Volver a la didáctica: aportes para reflexionar sobre la actualidad del campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300063, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300063>

Conflictos de interés: La autora declara que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación al manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

Declaración de disponibilidad de datos: Los datos de la investigación se encuentran disponibles en el contenido del artículo.

SOBRE LA AUTORA

SOFÍA PICCO es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la misma institución.

Recibido el 24 de julio de 2023

Revisado el 31 de mayo de 2024

Aprobado el 11 de junio de 2024

Editor a cargo: Edla Eggert  <https://orcid.org/0000-0002-1980-7053>

