

Tensiones entre las vanguardias, la innovación y las buenas prácticas de enseñanza.

KAP, Miriam.

Cita:

KAP, Miriam (2017). *Tensiones entre las vanguardias, la innovación y las buenas prácticas de enseñanza. IV Jornadas Internacionales de Filosofía de la Educación Dr. Gregorio Weinberg.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/116>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/rST>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Tensiones entre las vanguardias, la innovación y las buenas prácticas de enseñanza

Mg. Miriam Kap
miriamkap@gmail.com

Resumen

En ambientes con novedosos dispositivos tecnológicos, de alta conectividad y disponibilidad, la incorporación de dichos entornos en la enseñanza oscila en un arco que puede ir desde el uso justificado en marcos conceptuales hasta la banalización del contenido. Las tensiones que se producen al intentar articular los posicionamientos vanguardistas, las innovaciones y las buenas prácticas de enseñanza nos permiten pensar en tres dimensiones complementarias: por un lado, reflexionar sobre los puntos de apoyo que requieren convertir las intervenciones con tecnología y los entornos tecnológicos en propuestas con intencionalidad pedagógica; en segundo lugar, pensar la oportunidad y la necesidad de la innovación y la experimentación didáctica donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevos escenarios y contextos y revisar sus estrategias de enseñanza, amalgamando las tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica y, finalmente, iniciar la discusión de nuevas categorías conceptuales que permitan concebir las mejores prácticas, las más creativas, favorecedoras del pensamiento, para abrir puertas a nuevos conocimientos y modos de ver el mundo.

PALABRAS CLAVE: Innovación – Vanguardia – Entornos Tecnológicos – Didáctica - Prácticas de Enseñanza

Abstract

In the case of environments abundant with innovative technological devices and high connectivity, the consequences of their incorporation in teaching range from justified use in conceptual frameworks to the trivialization of content. The tensions that arise when trying to articulate the avant-garde positions, the innovations and the good teaching practices leave us scope to think in three complementary dimensions: the first one, to reflect on the stepping stones required to turn the technology interventions and the technological surroundings in proposals with a pedagogic purpose; secondly, to think about the opportunity and the need for innovation and didactic experimentation where teachers can take risks to imagine new scenarios and contexts and revise their teaching strategies, amalgamating technologies as an inextricable part of pedagogical mediation; finally , to launch the discussion about new conceptual categories that would lead us to the best and most creative practices, those that would transmit thoughts and open doors to new knowledge and ways of seeing the world.

KEY Words: Innovation - Avant-Garde -Technological Environments -Didactics - Teaching practices

Tensiones entre las vanguardias, la innovación y las buenas prácticas de enseñanza

Mg. Miriam Kap¹
miriamkap@gmail.com

Los puntos de apoyo

“Lo que podemos esperar, lo que debemos buscar, es, en primer lugar, un punto de apoyo en el sujeto, incluso tenue, en donde articular un soporte y situar un incentivo a fin de ayudar al sujeto a desarrollarse...”

Philippe Meirieu, Aprender sí. Pero ¿Cómo?

Recuperar la reflexión crítica sobre la práctica y las interacciones situadas entre docentes y estudiantes; retomar a la vez aquello que resulta útil pero imprevisible, como puntos de apoyos implícitos en la posibilidad de enseñar e innovar, experimentar e ir a la vanguardia sin perder de vista la necesidad de que esa experimentación se convierta en una oportunidad de aprendizaje de los estudiantes y del docente implica un movimiento en marcha de múltiples vertientes, orígenes y destinos que produce y vuelve a enfatizar el lugar del docente como investigador de su propia disciplina y, a la vez, de las estrategias que permitan reconceptualizar y visitar la disciplina desde dimensiones sustantivas. La reconstrucción de lo que sucede en el aula y la situación de enseñanza representa, para los docentes, una huella que nos permite retornar sobre nuestros pasos para evaluar qué volveríamos a hacer, qué cambiaríamos, para mejorar nuestra clase, para brindar los andamios y los puentes para que el estudiante aprenda

Los entornos tecnológicos, cada vez más diversificados y presentes en la vida cotidiana y en las aulas, rompen con la esperanza de la “modelización del rol docente”² como del estudiante y configuran entramados inéditos en la actividad de enseñanza y, por tanto, intrínsecamente inseparable de una perspectiva didáctica que requiere ser reinventada. La novedad, la creatividad o la singularidad de las propuestas de enseñanza, en los escenarios educativos contemporáneos, radican en su potencia para producir y componer desafíos cognitivos, enriqueciendo la pregunta acerca de los aprendizajes y, concomitantemente, de la enseñanza.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister y Especialista en Ciencias Sociales (UNQ). Diplomada en Estudios Superiores en Constructivismo y Educación así como en Educación y Nuevas Tecnologías. Doctoranda en Humanidades y Artes (UNR). Profesora Adjunta Regular de Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Subsecretaria Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata.

² DAVINI, M. C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 20

Las transformaciones de las instituciones sincretizan ideas antagónicas, corrientes de pensamiento, experiencias que en otro momento de la historia de la educación no podrían haber convivido dentro de los mismos espacios. Este sincretismo pedagógico –que no renuncia, no escapa y no elude sus múltiples orígenes– hace surgir nuevas preguntas que permiten suponer la existencia un espacio de creación latente, de autonomía y de búsqueda donde se inscriben y dejan su huella la resonancia de prácticas únicas o excepcionales que no dejan de considerar la necesidad de generar aprendizajes oportunos.

El saber tecnológico y su manipulación constituyen el centro de la nueva cultura de la sociedad, encarnado en los modos comunicacionales de los jóvenes, en las maneras de habitar el saber, en las nuevas distancias sociales y generacionales, en las novedosas formas de participación y en las oportunidades educativas o laborales. Este saber va, dentro del sistema educativo, más allá de la incorporación de las siempre renovadas tecnologías pero no es totalmente independiente de ellas. Es por ello que cobra relieve, entonces, la necesidad de repensar el rol del profesor como profesional reflexivo en tensión entre demandas cruzadas.

En una sociedad que cambia los modos de organizar, producir y validar los conocimientos por la fuerza de los desarrollos tecnológicos, los docentes necesitan examinar de qué manera, los nuevos dispositivos, inciden sobre sí mismos y sobre los campos de conocimiento. Esta exploración permite ampliar su capacidad de analizar las demarcaciones, los límites y el potencial de nuevas intervenciones, concibiendo formas de prácticas originales, modos ampliados de percibir el universo de la enseñanza, de pensarlo, crearlo u oponerse y de fundar palabras y objetos originales e inesperados.

Con el fin de construir puntos de apoyo alternativos de buenas prácticas de enseñanza³, las instancias de reflexión didáctica docente podrán comenzar un proceso de indagaciones metacognitivas junto a los estudiantes, develando los modos de apropiación de conocimientos, los intereses, los sentimientos y los recursos –tanto simbólicos como materiales– disponibles, para la implementación de experiencias

³ Entendemos por “Buenas Prácticas de Enseñanza” aquellas que se desarrollan en un contexto de trabajo que habilita y da lugar a la co-construcción de conocimiento, permitiendo comprensiones genuinas y originales, que abren espacio a nuevas preguntas y nuevas búsquedas. Las buenas prácticas de enseñanza, tal como las entendemos en este trabajo, trabajan de modo original con los contenidos, dan lugar a lo emergente, logran la potencia de la fusión entre los conocimientos que deben circular en el aula, los saberes formalizados e informales, los lenguajes de los jóvenes y los docentes y las emociones que se ponen en juego, consolidando los andamios conceptuales para seguir aprendiendo.

innovadoras que permitan volver dialécticamente a la reformulación de las prácticas con intencionalidad pedagógica.

En este sentido, Elisa Lucarelli (2004) afirma que: “Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente; una Didáctica de la transmisión...”⁴ Esta ruptura de la que habla Lucarelli también conlleva la necesidad de considerar cuál es el nuevo concepto que permita cimentar y construir prácticas con sentido.

La Oportunidad, la Necesidad y la Experimentación

“... ensayar como desafío. Una práctica del atreverse a pensar, a soñar sin miedos, sin tapujos, con yerros sí, con éxitos parciales también, muchos fracasos y, otra vez de vuelta al camino del ensayo.”
Walter Kohan, El maestro inventor: Simón Rodríguez

La posibilidad de reinención de la enseñanza, aparece en la oportunidad y la necesidad de la innovación y la experimentación como un espacio legítimo donde los profesores puedan tomar riesgos de imaginar nuevos escenarios y contextos y revisar sus estrategias, amalgamando las tecnologías como parte ineludible de la mediación pedagógica. La alternativa de romper con la rutina o con las tradiciones, pasa a formar parte del desafío de la reconstrucción, de la resignificación de las prácticas y los diseños. Las prácticas rupturistas o innovadoras que allí irrumpen son –también– objetos a desentrañar, obras a interpretar desde perspectivas y abordajes inéditos, en un proceso creativo que permite recrearlas.

Comenzaremos, entonces, distinguiendo “vanguardia” de “innovación”, términos que se entrelazan y –en muchas ocasiones– se confunden, pero que tienen sus características distintivas, al momento de pensar las prácticas de enseñanza y la recuperación crítica de los diseños didácticos. Partimos de la presunción de que las vanguardias implican siempre innovación y, sin embargo, no toda innovación es vanguardista. Sin embargo, ambas introducen novedades en el plano las ideas, conceptos y prácticas en una determinada actividad. Debido a esta sutil distinción, se hace menester circunscribir los ámbitos semánticos de cada una de ellas.

⁴ LUCARELLI, E. (2004) “Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario”. En *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Pág. 512

La primera consideración sobre el efecto rupturista de las vanguardias, en el sentido restringido en que pretendemos utilizar el término, corresponde a su carácter histórico. Seguimos aquí el análisis llevado a cabo por Peter Bürger sobre las vanguardias como “autocrítica”⁵. El autor sigue las ideas marxistas de los *Grundrisse...*⁶ para explicar el carácter dialéctico que debe tener toda crítica o ruptura con formaciones históricas del pasado. No se trata de abolir por completo ese pasado ni de afirmar la nueva posición como la tesis final y absolutamente verdadera, sino que –como dice Bürger citando a Marx– el “desarrollo histórico consiste en que la última forma considera a las pretéritas como etapas de sí misma”.

Esta posición teórica respecto de las vanguardias –dice Bürger– exige “la autocrítica del arte”⁷. En nuestro caso, este análisis exige una actitud que está en línea con la posición que podríamos identificar con la Pedagogía Crítica y que implica un movimiento análogo respecto de la pedagogía como conjunto de saberes y prácticas históricas. Es decir que, esta línea de avance, exige la autocrítica de la pedagogía⁸.

En cuanto a la innovación, podríamos decir, se han dado a modo afluencias o concentraciones, enjambres de ideas donde las novedades aparecen y toman relieve debido a que, se estima, ciertos contextos sociales permiten y facilitan el surgimiento de creaciones. Como en todos los ámbitos de la vida en sociedad la innovación es un proceso. En la enseñanza puede surgir de manera casual o con fuerte intencionalidad pedagógica e involucra un componente fundamental ligado a la posibilidad de crear, producir y plasmar nuevos modos de ver e interactuar con el mundo. En la historia de las innovaciones educativas⁹ es posible percibir que las experiencias que tuvieron mayor pregnancia e incidencia, es decir, las que mantienen su fuerza más allá de una coyuntura, fueron las que brindaron respuestas a las necesidades del sistema educativo y consideraron aspectos concernientes al contexto, las subjetividades y las instituciones. Aquellas que se apropiaron¹⁰ de las creaciones como una oportunidad y se visualizaban

⁵ Cf. “La vanguardia como autocrítica del arte”, en BÜRGER, P. (2010) *Teoría de la vanguardia*, Buenos Aires: Las cuarenta, págs. 29-38; en adelante TV.

⁶ MARX, Karl, 2002, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, Siglo XXI Editores, México.

⁷ TV, pág. 31. “Esto quiere decir que sólo cuando el arte alcanza el estadio de la autocrítica es posible la ‘comprensión objetiva’ de épocas anteriores en el desarrollo artístico. ‘Comprensión objetiva’ no significa una comprensión independiente de la situación actual del sujeto cognoscente, sino tan sólo un estudio del proceso completo, en la medida en que éste ha alcanzado una conclusión siempre provisional.”

⁸ Respecto de esta actitud de autocrítica de la pedagogía, Cf, por ejemplo GIROUX, Henry, 2003, *Pedagogía y política de la esperanza*, Amorrortu, Buenos Aires. Allí se brinda una excelente reconstrucción del desarrollo de esta posición teórica y una exhaustiva bibliografía al respecto.

⁹ Sobre la historia de las innovaciones educativas se sugiere la lectura de FULLAN, M. (2002) “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje” En: *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

¹⁰ Apropriados, en el sentido de hacerlas propias y resignificadas

como una mejora en las prácticas de enseñanza o en los modos construcción del conocimiento.

Los docentes innovadores descubren la oportunidad y la necesidad de experimentar, aun cuando los resultados sean inciertos. Ellos, son conscientes de los usos que los estudiantes hacen de las tecnologías y saben cómo capturar su atención, su interés y sus motivaciones a través de ellas. Les parece fundamental estar actualizados con nuevos dispositivos y aplicaciones. Apoyan y estimulan el uso de las redes sociales y toman riesgos en el aula. Gran parte de su discurso se presenta como un modo de romper la trama rutinaria y burocrática que le impone el sistema educativo, al que visualizan como muy alejado de los intereses de los jóvenes.

En el análisis didáctico sobre la posibilidad, la necesidad y la oportunidad de innovar es preciso incluir, entonces, el lugar central que ocupan las instituciones educativas donde el docente participa a través de su mediación pedagógica ya que, de otro modo, toda la responsabilidad y la tarea de repensar las prácticas recaer sobre un profesor solitario, eventualmente audaz o precavido, imprudente o sensato, que toma riesgos por su cuenta. Innovar significa, según Perrenoud, “transformar la propia práctica lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. La innovación endógena se origina en la práctica reflexiva motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos”¹¹

Aquí cabe sostener la pregunta y la reflexión didáctica sobre si este tipo de intervenciones produce verdaderos y auténticos cambios en los modos de enseñanza y logra efectivamente tender nuevos puentes hacia el aprendizaje. Las innovaciones constituyen una tenaz tentativa por vencer la inercia y cada intervención busca redefinir el lugar y el concepto de buena enseñanza.

Concebir Prácticas Creativas

“...un artista puede convertir todo en una obra de arte”
Boris Groys, Volverse Público

El profesor, en su intención deliberada de enseñar y favorecer aprendizajes, trabaja en un proceso constante para componerse, repensarse, edificarse con andamios móviles; participar de equipos dinámicos, “ver –tal como afirma Boris Groys (2014)– el

¹¹ PERRENOUD, P. (2004) *Óp. Cit.* Pág. 59

presente desde la perspectiva del futuro”¹², de modo creativo y audaz, de tal forma que lo nuevo produzca verdaderos y profundos cambios y que no sea una simple réplica, una práctica repetida y acrítica; una simple variación.

Es necesario *concebir* –en el sentido de “imaginar”, “engendrar”, pero también en el de “dar a luz”, “hacer nacer”– prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas, que permitan volver a pensar lo que sucede en el aula, reinventarla más allá de lo normativo, como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil; dinámica, contextual y situada. Un profesor “debe aprender una forma de experimentación, no el «ensayo y error», que sugiere una falta de conexión razonada entre los errores previos y los ensayos -subsiguientes, sino la creación rigurosa de nuevos ensayos fundamentada en la apreciación de los resultados de los pasos anteriores. La aplicación de este tipo de regla a un caso concreto debe estar mediada por una forma de reflexión en la acción.”¹³

Las vanguardias pedagógicas no sólo proponen movimientos rupturistas de innovación sino que también pretenden restituir de algún modo el sentido inexplorado de las prácticas educativas y del campo epistémico de la pedagogía. Esta pedagogía crítica está inevitablemente orientada a formar a las jóvenes generaciones sin que se limite a reproducir la moral heredada o los mecanismos de control de la conducta de las tecnologías de poder, sino invitándonos y empujándonos a crear los valores de una nueva utopía social.

Un gran número de profesores hace nacer en sus aulas prácticas creativas, inéditas y críticas que tienen una invaluable riqueza para sus estudiantes y brindan múltiples oportunidades de promoción de pensamientos alternativos, aprendizajes relevantes, significativos y con sentido. Podríamos pensar que estos profesores encuentran cierta consonancia –aunque no sin contradicciones– entre la posibilidad de crear, producir rupturas y sostener, a la vez, las buenas prácticas de enseñanza. Pero siempre reconocen su valor y han decidido poner en marcha estas innovaciones con autonomía y criticidad; no como una mera aplicación técnica sino como un proceso de mediano o largo plazo que implica el aprendizaje por parte de los estudiantes.

La vanguardia siempre pretende enseñar cuál es la dirección a seguir. Postula un conjunto de nuevos saberes o procedimientos que deben ser considerados como el

¹² GROYS, B. (2014). *Volverse Público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra. Pág. 75

¹³ SCHÖN, D (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 146

camino que abre hacia un nuevo rumbo, una nueva utopía o un modo nuevo de alcanzar objetivos originales: “El significante ‘vanguardia’ nos puede remitir a procesos educativos, aun cuando esté especificado por los adjetivos ‘política’, ‘cultural’, ‘artística’, ‘científica’, etc. No hay vanguardia sin elementos pedagógicos; siempre hay producción, transformación y transmisión de viejos y nuevos saberes. [...] Los sentidos que orientan y ordenan una serie de enunciados ‘vanguardistas’ son el carácter anticipatorio, la intención exploratoria, la capacidad disruptiva de los discursos instituidos y la potencialidad para ser cuna de nuevos sujetos.”¹⁴

Aquí, encontramos otro elemento importante que nos obliga a revisar el concepto de lo que comprendemos por buenas prácticas de enseñanza en tanto tensionado por las innovaciones que provocan, promueven y hacen presente los espacios de incertidumbre, abren las puertas a los acontecimientos no previstos y, en cualquier caso, se trata del componente o la pretensión pedagógica que forma parte sustantiva de estos movimientos de vanguardia que, paradójicamente, en cuanto innovan –si logran genuinos aprendizajes y tienen fuerza instituyente– pasan a formar parte de las tradiciones instituidas y cristalizan la posibilidad de reconocer lo único y singular de la clase.

Es en este sentido que estas prácticas reflexionadas y reflexivas, a la vez innovadoras y reconocidas como significativas o buenas se abren, como en un abanico infinito, a nuevos modos de abordar las preguntas de la didáctica y aportan, junto con esto, nuevas preguntas vinculadas al riesgo, a la incertidumbre, a las propias categorías de innovación y de buena enseñanza, que deberán ser revisadas a la luz de los procesos de aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes, a lo largo del tiempo.

Finalmente, proponemos mantener las distinciones entre vanguardia e innovación tecnológica, pedagógica y didáctica como campos de acciones y, a la vez, como categorías de análisis, con sus respectivos juegos de variantes y posiciones posibles, pero pertenecientes a espacios claros y distintos que por momentos confluyen produciendo momentos de creación únicos e irrepetibles. Estos espacios epistémicos, pueden –según creemos– interceptarse, yuxtaponerse o excluirse. Es posible pensar la puesta en marcha de propuestas innovadoras y experimentales con tecnología en el aula, por caso, sin que ello implique necesariamente buenas prácticas docentes, y

¹⁴ Cf. PUIGGRÓS, A. (2003) “Vanguardias pedagógicas en una sociedad escasamente permeable”, en *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Galerna, Buenos Aires, pág. 176

viceversa. Una innovación en la reflexión didáctica, que promueva aprendizajes perdurables, que despierte el interés, que genere procesos metacognitivos que permitan la construcción de conocimiento, requiere de una especial alineación de estas prácticas y constelaciones conceptuales. Una posición crítica al respecto exige distinguir y combinar estos juegos sin confundirlos. El encuentro entre el espacio de las buenas prácticas de enseñanza, el uso de tecnologías renovadas y la búsqueda de innovación pedagógica define, para nosotros, el recorte de un campo especialmente interesante para una implicación crítica y reflexiva en las prácticas de enseñanza.

Bibliografía

- AUGUSTOWSKY, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- BÜRGER, P. (2010) *Teoría de la vanguardia*. Buenos Aires: Las cuarenta
- DAVINI, M. C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FULLAN, M. (2002) "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje" En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- GIROUX, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- GROYS, B. (2014). *Volverse Público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- HABERMAS, J. (1981) "Técnica y ciencia como ideología". UAM. ATZCAPOT-Zalco, Vol. 2 N° 3, México
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus,
- HARGREAVES, A. y D. FINK, (2006), "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo", en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58.
- KAP, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2012) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. La relación entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía
- LITWIN, E. (1998) "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En : BAQUERO, R. y cols. (1998) *Debates constructivistas*. Buenos Aires.: Aique
- LUCARELLI, E. (2004) "Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario". En *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410>> ISSN 0101-465X

- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MARX, K. (2002). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores
- MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- MONTERO, L. (2001) *La construcción el conocimiento profesional docente*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- PERRENOUD, P (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao
- PUIGGRÓS, A. (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna
- RITCHHART, R., CHURCH, M., & MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizajes en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós
- TRILLA, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CV Mg. Miriam Kap

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Comunicación (UNq), Diplomada en Estudios Superiores de Educación y Nuevas Tecnologías y en Constructivismo y Educación (FLACSO). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Su área de trabajo son las prácticas de la enseñanza innovadoras o vanguardistas en diferentes escenarios. Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha ejercido el cargo de Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta Regular de la Cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente es Subsecretaria de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la misma Universidad. Es autora del libro *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ha publicado capítulos en libros; e-books, artículos de su especialidad en revistas científicas con referato, actas de congresos y otros espacios de difusión académica.