

Ciclo de Conversaciones Pedagógicas. Los sentidos de la formación docente hoy. Educación y Derechos Humanos, 2023.

La didáctica en la formación docente. Ciclo de Conversaciones Pedagógicas.

KAP MIRIAM y TRENTIN, VANINA.

Cita:

KAP MIRIAM y TRENTIN, VANINA (2023). *La didáctica en la formación docente. Ciclo de Conversaciones Pedagógicas. Ciclo de Conversaciones Pedagógicas. Los sentidos de la formación docente hoy. Educación y Derechos Humanos.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/84>

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



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>.



LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE





LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Material preparado para el Ciclo de Conversaciones Pedagógicas. Los sentidos de la formación docente hoy.

Educación y Derechos Humanos

Provincia de Río Negro

Agosto 2023

Miriam Kap

Prof. regular a cargo de Didáctica General para Profesorados y
Lic. en Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades

Asesora pedagógica

Universidad Nacional de Mar del Plata

Vannina Trentin

Prof. Adjunta Didáctica General para Profesorados

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Subcoordinadora de Formación

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO

Oficina para América Latina y el Caribe




1. Los sentidos de la didáctica

#ElCampodelaDidáctica

Este texto plantea la articulación entre la dimensión teórica, disciplinaria, y los modos de abordar el campo de la didáctica, a partir de la necesidad de ser definida como campo y como objeto de enseñanza al mismo tiempo. Las transformaciones en esta área de conocimiento se sostienen en tensiones que dan cuenta de diferentes enfoques epistemológicos, al mismo tiempo que los recrean configurando distintos paradigmas que abonan tanto los modos de concebir la didáctica, como de enseñarla. Al pensar el campo de la didáctica se hacen presentes su complejidad y sus múltiples entramados. En este marco, siguen interpelándonos aspectos como la extensión de su objeto de estudio, la articulación de estrategias de enseñanza y evaluación y los aspectos que se reactualizan a través de la incorporación de las tendencias culturales y el atravesamiento de múltiples mediaciones tecnológicas.

La sola mención de la palabra *didáctica* abre una serie de representaciones –heterogéneas y en tensión– que recorre el enorme arco que va desde las políticas educativas hasta las prácticas situadas, desde un abordaje instrumental hasta posicionamientos críticos o desde las aulas físicas hasta las expansiones en otros formatos que no replican la arquitectura tradicional.

Podríamos situar la cuestión sobre la formación del conocimiento didáctico o sobre el saber didáctico tal como lo comprendemos, en el marco de instituciones y formalizaciones, con la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio (1592-1670), con un fuerte acento puesto en el método y en la dimensión normativa e instrumentalista de la enseñanza que se visibilizaban a través de una serie de reglas, como un recetario de buenas prácticas. En este contexto, la didáctica nace conformada como una disciplina con fuerte acento prescriptivo y tiene como base orientaciones teórico-prácticas preestablecidas. Podríamos afirmar que este origen fundacional es el que sienta las bases de un modelo normativo, prescriptivo e instrumentalista que intentó regular las prácticas, presuponiendo un proceso único cuya estructura se enmarca en una racionalidad técnica que se pone en escena en la consolidación del binomio enseñanza-aprendizaje.

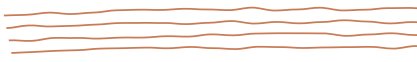


Por supuesto, como recupera Demerval Saviani (1981), *la curvatura de la vara* hace que –discutiendo con modelos anteriores o vigentes– se perciba la necesidad de curvar las ideas, las acciones y las propuestas hacia el lado opuesto preexistente. De este modo, emergen nuevas voces que presentan las problematizaciones de la didáctica, su objeto de estudio y sus referencias, desde una perspectiva diferente, que asume una nueva conceptualización basada en una inspiración hermenéutico-crítica o interpretativa-crítica. Esta perspectiva extiende las fronteras hacia las cuestiones que se vinculan con los aspectos políticos, ideológicos, culturales y sociales de la enseñanza, más allá –pero en diálogo– con el *currículum*.

Este escenario implicó una problematización del discurso didáctico y una construcción del saber teórico-práctico, a partir de la visibilización de nuevos problemas didácticos que se desenvuelven en la vida del aula (Jackson, 1992) y que sostienen la imposibilidad de entender la educación sin considerar los contextos sociales donde se desarrollan, los afectos, las cogniciones tanto de docentes como de estudiantes y las esferas de las consideraciones ideológicas, idiosincráticas o políticas.

Surge así, la necesidad de recuperar el conocimiento didáctico desde una nueva perspectiva, una nueva agenda (Litwin, 1996), en clave contemporánea que incluyó entre sus preguntas aquellas que se vincularon, no sólo con las cuestiones del cómo enseñar o las dimensiones ético-políticas de la enseñanza sino con las mediaciones pedagógicas y tecnológicas al momento de pensar la clase. Las nuevas preocupaciones instalan una nueva manera de encarar el estudio sobre la enseñanza con la intención de producir alteraciones significativas en su acontecer, dando cuenta que toda práctica educativa y cualquier diseño didáctico implica una intervención en la subjetividad docente, la de los estudiantes y en las dinámicas institucionales.

Lo contemporáneo, sin embargo, va actualizándose y por este motivo, este texto es una invitación a recuperar la mirada sobre la centralidad y la necesidad del cambio en nuestras prácticas de enseñanza, las acciones colectivas, el trabajo colaborativo, la pregunta sobre la transmisión y, concomitantemente, repensar en los modos de la docencia o como diría Edith Litwin (2008) “el oficio de enseñar”, se alteran para dar cuenta de las novedosas formas de construir conocimientos y tender puentes con aprendizajes profundos y perdurables.



El campo de la didáctica es abierto y dinámico. Un caleidoscopio que permite abordajes múltiples, desde distintas perspectivas y promueve espacios reflexivos para pensar prácticas de enseñanza, en su diversidad, complejidad y extensión, comprometidas con los procesos de aprendizaje de los estudiantes y con la sociedad. Este compromiso da cuenta de la enorme responsabilidad política que tenemos quienes diseñamos estrategias que promueven prácticas críticas y emancipadoras, haciendo visible los atravesamientos subjetivos de estos tiempos mediados por tecnologías. Está claro que pensar la didáctica como praxis implica asumir el dinamismo de la construcción de conocimiento del propio campo, en diálogo con las posibilidades que nos ofrecen las prácticas situadas y contextualizadas. (Kap.,2023)

#ElObjetodeEstudio

Entendemos que el objeto de estudio de la didáctica son las prácticas de la enseñanza desde una perspectiva crítica que permite hacer visibles las configuraciones didácticas situadas en contextos complejos y problemáticos, atravesados por múltiples dimensiones y referencias. Concebimos la enseñanza como un acto creativo, potente, singular, mucho más que un proceso de índole técnica; se construye a partir de la consideración de los conocimientos y sujetos involucrados, de sus intereses, de sus particularidades, posicionamientos ideológicos y políticos.

Analizar y repensar las prácticas de enseñanza, como proceso diferenciado del aprendizaje, implica reconocer los contextos diversos en donde éstas se desarrollan cotidianamente. En este sentido, asumimos una perspectiva anclada en la complejidad y la multirreferencialidad, situada y crítica que supone conocer, analizar y recrear los marcos interpretativos de las prácticas.

Desde un posicionamiento crítico entendemos la enseñanza enmarcada en la realidad en la que surge, atravesada por los contextos locales y globales y se encuentra siempre situada en tensiones y pugnas, en el que se involucran sujetos heterogéneos que habitan diferentes realidades y que tienen acceso de modo desigual a aspectos simbólicos y materiales de la sociedad.

La reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la que da cuenta la didáctica, constituye un espacio disciplinar de producción de conocimiento, así como de creación de propuestas de intervención innovadoras que permiten suscitar espacios de aprendizaje.



2. Nuevas aproximaciones a la didáctica

#Anticipaciones

En este artículo vamos a profundizar en las tareas del diseño de la enseñanza incorporando la observación de fenómenos sociales y culturales contemporáneos como claves para comprender las formas en las que el conocimiento se produce, circula y se comunica en un mundo mediado por tecnologías. Tomando como punto de partida las transformaciones que el conocimiento –y el propio campo de estudio– asume a partir de la integración de las tecnologías en sus procesos de producción, comunicación y circulación, nos proponemos interrogar fundamentalmente los procesos de reflexión didáctica.

Profundizaremos cómo podemos repensar la enseñanza de la didáctica a la luz de los cambios en nuestras prácticas de enseñanza para que las instituciones educativas sean un espacio convocante que brinde posibilidades de aprendizaje, de comprensión y de transferencia lejana de conocimientos.

Dado que, tal como afirmábamos más arriba, el objeto de estudio de la didáctica son las prácticas de enseñanza (su análisis, su reflexión y su diseño,) nos proponemos recorrer algunas claves para re-centrar nuestra mirada sobre la enseñanza como actividad creativa, inspiradora no solo para los estudiantes, sino también, para quienes la llevamos adelante como proyecto profesional y de vida.

#PensarElContexto

Las instituciones educativas trabajan *con y a partir del* conocimiento relevante producido en una sociedad dada, por lo tanto, no es posible eludir uno de los debates actuales que afectan directamente las formas en que el conocimiento se genera y comunica: la relación entre las tecnologías digitales y la enseñanza. Históricamente, con la aparición de un nuevo “artefacto” o “dispositivo” se alzan voces en el debate educativo a favor y en contra, presentando posiciones antagónicas que pocas veces ayudan a analizar la complejidad del problema de la enseñanza. A pesar de la vasta bibliografía que existe al respecto y que demuestra una y otra vez que lo importante no son las tecnologías en sí, sino los usos que hacemos de ellas, los modos en que nos afectan y por ello, el sentido que les




damos en nuestras propuestas, aún seguimos encontrando posiciones de este tipo.

¿Cómo escapar de los análisis dicotómicos? En principio tratando de comprender cómo impactan las tecnologías en nuestras formas de vincularnos, de conocer, de habitar el mundo. Es decir, reconocer, interpretar este tiempo en el que vivimos, cuáles son sus características distintivas, cómo nos atraviesan a nosotros y a los jóvenes que habitan las instituciones de formación docente. En este sentido, Kap nos invita a pensar que “estamos conviviendo, de manera inmersiva (...) en una realidad que crea nuevas significaciones. La subjetividad –afirma– es una fuerza que se expande dialécticamente junto a las tecnologías, las constituye, las crea mientras se recrea en un proceso de profunda performatividad.” (Kap, 2022, p. 45).

Como afirmamos, la enseñanza se encuentra totalmente atravesada por el contexto y dialoga con él en un movimiento dialéctico: el contexto da forma a la enseñanza y la enseñanza actúa y modifica el contexto, material, social y cultural. Por ello, para plantear una plataforma básica que nos permita avanzar en el análisis de la enseñanza y las tecnologías y desde allí problematizar los contenidos y las actividades que diseñamos, es necesario explicitar un punto de apoyo posible para mirar las relaciones entre la cultura, la educación y la mente humana. (Trentin, 2019).

Para pensar la enseñanza en general y también en la formación docente, asumimos una perspectiva en la cual la cultura, la educación y la mente están absolutamente imbricadas. No existe modo en que las transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas no permeen en nuestras formas de ver y actuar en el mundo y, en nuestro caso, las formas en que pensamos y enseñamos nuestro objeto de estudio. El ser humano es el único que enseña de una forma significativa (con significado). La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales, tradiciones y todo aquello que es producción suya. Esto se hace en la escuela, por supuesto, pero también más allá de ella. Nuestra subjetividad se construye por y a la vez se materializa en el “uso” de la cultura entendida como un sistema que además de ser compartido, necesita ser conservado, elaborado y pasado a las generaciones sucesivas (Bruner, 1997).

Se hace evidente, la “relación estrecha que existe entre los procesos educativos,



la constitución subjetiva y la creación y transformación de las formas culturales y por lo tanto su comunicación como acto instituido e instituyente de cultura, educación y subjetividad” (Trentin, 2020) Las tecnologías configuran material y simbólicamente nuestra existencia. Sin embargo, aún hoy, incluso después la explosión digital producto de la pandemia, el uso de las tecnologías con fines didácticos, con intencionalidad pedagógica o con motivaciones meramente exploratorias dentro del aula, no logra crear – y mucho menos dominar– un lenguaje que permita conjugar emociones, sentimientos y saberes, dando lugar a un-sujeto-en-proceso, una subjetividad siempre emergente que pueda ponerse en consonancia con ellas. (Kap, 2014, p. 186).

Esta situación se torna un desafío al pensar la didáctica y, mucho más, la enseñanza de la didáctica en los profesorados.

3. La enseñanza como práctica interpretativa

Reflexionar Interpretar

Somos testigos de un tiempo que pone en evidencia con toda crudeza, las vacancias y las deudas educativas que tenemos, las enormes diferencias e injusticias que nos atraviesan que, por supuesto, ya existían antes de la pandemia. Deudas de todo tipo: las políticas vinculadas a la cobertura y alcance educativo, a la conectividad y base tecnológica, a la formación inicial docente, a los modos en que organizamos la tarea de enseñar, al currículum escolar, a las condiciones de trabajo de los docentes, incluso aquellas vinculadas a los intentos de modificar la misma forma de la escuela y sus coordenadas temporales y espaciales, por mencionar solo algunas de ellas. Deudas que se expresan en el plano educativo y que por supuesto, requieren ser también miradas desde las dimensiones políticas y económicas más generales.

Al pensar la enseñanza de la didáctica y su objeto de estudio, tenemos el desafío de dar cuenta no sólo qué tipo de práctica desarrollaremos, sino qué sociedad estamos construyendo por ello tendremos que revisar, entre otros aspectos, la falta de diálogo entre lo que pasa dentro de las instituciones y el aula y lo que acontece en estos tiempos contemporáneos fuera de ellas. Este parece ser un aspecto relevante porque las prácticas que se construyen desde la desconexión



de estas dos dimensiones ya demostraron hace décadas su carácter excluyente e injusto, de modo que resultan inaceptables desde el punto de vista ético y del derecho a la educación.


Situados en el campo de la didáctica y de la formación de docentes, resulta imprescindible reconocer un conjunto de principios que permitan organizar la tarea de enseñar. Un rasgo que caracteriza esas experiencias transformadoras, es su capacidad de interpretar los desafíos de la sociedad en cada tiempo, reconocer el potencial de aprendizaje de los estudiantes y de poner todo ello en diálogo a través de prácticas educativas relevantes y significativas (Trentin, 2022). Se trata por lo tanto de crear escenarios de enseñanza que integren todos los entornos que tenemos a nuestro alcance de modo tal que se habiliten esos aprendizajes profundos y comprometidos que queremos. Para ello, y situados en una visión crítica de la didáctica clásica, observamos los desarrollos más actuales de otros campos, como el de la comunicación, la sociología, la filosofía, el diseño, la tecnología educativa que van construyendo marcos interpretativos fundamentales para la creación de una didáctica indisciplinada, contrahegémica que da cuenta de la necesidad de involucrar aspectos de la cultura tecno-digital de modo reflexivo y crítico junto a propuestas en diálogos con colectivos, que des-regulen la normatividad de los mandatos pero que, a la vez, permitan generar prácticas alternativas. (Kap, 2023, p.3)

4. La construcción de la didáctica como problema de enseñanza

#LosProblemasDidácticos

Al diseñar una propuesta de enseñanza construimos relatos propios sobre los “relatos” que ya portan el propio campo disciplinar y los entramamos con otros saberes y contextos que crean las condiciones que consideramos las mejores para enseñar y para aprender. Pensar la enseñanza desde un enfoque crítico no instrumental, vinculado al campo de la didáctica como espacio de problematizaciones, resulta imprescindible para poder dar cuenta del compromiso con la formación docente y, por lo tanto, con los contextos donde tienen lugar la enseñanza de la didáctica.

Podríamos afirmar que la enseñanza de la didáctica trae consigo la definición y



explicitación de las concepciones sobre la enseñanza; conocimientos teórico-prácticos provenientes de diferentes disciplinas como la pedagogía, psicología, sociología y la filosofía que se entraman para pensar la clase de modo interdisciplinario; la idea de práctica reflexiva y el necesario espacio para que dicha reflexión se produzca, la propuesta de alternativas para pensar la clase que involucren aspectos como la comunicación, las relaciones entre pares y con los y las docentes, las relaciones con la propia disciplina y, por supuesto, las orientaciones para definir evaluaciones que emitan juicios tanto acerca del aprendizaje como de la enseñanza.

Estas dimensiones, lejos de responder a una secuencia lineal o a un planteo universalista del estilo “todo a todos”¹, adquieren dinamismo en las singularidad y, a la vez, en la pluralidad, abriendo la posibilidad de creación de recorridos narrativos y caminos alternativos y variados que van proponiendo acercamientos paulatinos a nuestros objetos de enseñanza mostrando la complejidad desde el inicio del proceso, así como la relevancia y la potencia en las formas de colaboración como motor del aprendizaje y la creación de sentido.

Si tomamos en consideración estas dimensiones podemos entender que la inclusión de tecnologías va más allá de ser un mero recurso o soporte de la enseñanza. Colaboran en la construcción de formas de representación del conocimiento y de los caminos que podemos diseñar para abordarlo. En este sentido, una trama que se articula en dispositivos, redes y plataformas, junto a la presencialidad, puede ser una oportunidad para pensar “una didáctica transmedia” (Kap, 2020) que habilite nuevas mediaciones en el campo de la didáctica.

Si trazamos un camino que pone en el centro una experiencia y, desde allí, despliega capas de conocimientos que permiten rodear las problematizaciones del campo para capturar y transitar su complejidad, se abre la posibilidad de reconocer lo situado de las prácticas de la enseñanza y la necesidad de análisis e interpretación de las prácticas y los diseños a la luz de marcos teóricos rigurosos y flexibles que permitan leer la realidad del aula para cambiarla.

Nos parece importante destacar que, para la enseñanza de la didáctica, el desarrollo de estrategias de enseñanza novedosas y reflexivas, que consideren propuestas en diferentes entornos, se convierte en una oportunidad de romper con una secuencia canónica que privilegia las perspectivas tradicionales como la

¹Remitimos a la idea de Comenio de la Didáctica como un artefacto para enseñar todo a todo.



fuente de inspiración más importante para diseñar la enseñanza.

LaDidácticaEnTiemposHíbridos

Las tecnologías digitales son uno de los elementos que componen este escenario contemporáneo y resulta indispensable observar y estudiar cómo ellas impactan en nuestras formas de relacionarnos, de conocer, de vincularnos, de producir conocimiento. Pero también hay otros temas que nos preocupan de los escenarios actuales: la desigualdad, la injusticia, las formas de violencia que también se recrean una y otra vez.

Tal como afirma Trentin (2019), si pudiéramos enumerar algunos rasgos centrales de la enseñanza que se mueve hacia la búsqueda de procesos de comprensión profunda y que a la vez aprovecha el potencial de las tecnologías en su construcción podríamos destacar los que siguen:

- ▶ Habilita formas de producción más que de “consumo” o reproducción de los contenidos. En este sentido, el tipo de actividades y consignas, así como las producciones que se solicitan son claves para acompañar dichos procesos.
- ▶ Aprovecha el potencial de lo colectivo frente a lo individual. Las tecnologías ofrecen entornos que convierten la colaboración en el motor del aprendizaje, priorizan los procesos de documentación, revisión y resignificación de lo aprendido.
- ▶ Explotan la multimodalidad cuando es posible. Las tecnologías nos ofrecen entradas múltiples a los temas de enseñanza y favorecen a partir de estas “puertas” la exploración del mundo desde diversos modos de representación del conocimiento y no solo la cultura letrada como modo escolar privilegiado.
- ▶ Combinan la convergencia y la divergencia a la vez, creando caminos o “realidades” alternas que ofrecen niveles diferentes de profundidad o distintas facetas de un mismo fenómeno.
- ▶ Ensayan rupturas de la secuencia temporal lineal y progresiva típica de la didáctica clásica como único camino posible y crea secuencias de trabajo diversas y alternativas.



- ▶ Presentan la complejidad de los temas y los problemas desde el inicio y trabajan desde tópicos o temas generadores que permiten advertir los alcances de una propuesta a la vez que habilitar nuevos abordajes.
- ▶ Se construyen trasvasando los límites de las asignaturas escolares, las disciplinas y favorecen niveles progresivos de integración curricular.
- ▶ Involucra a los estudiantes porque tiende puentes entre los saberes e intereses previos y el saber formalizado que queremos enseñar teniendo en cuenta no solo la relevancia disciplinar sino la relevancia social y cognitiva de los temas frente a sus destinatarios.
- ▶ Son polifónicas, no es la voz del docente la única autorizada a “pronunciar” el conocimiento, sino que integra no solo la voz de los estudiantes, sino también la de otros actores claves para el desarrollo de los temas. En este sentido favorecen procesos de co-autoría.
- ▶ Rompen o re-significan las coordenadas clásicas del tiempo y del espacio institucional escolar y recupera la hibridación de nuestros modos de ser y estar en el mundo ya que en general configura escenarios inmersivos de mediano y largo plazo en los cuales el tiempo acotado de la clase nunca es suficiente.

Phillip Jackson afirma que la enseñanza no solo se perfecciona en su desarrollo, sino que transforma a quienes la practican (Jackson, 1998). Luego de todo lo dicho, vale la pena volver a hacernos una pregunta que deslizamos más arriba: ¿sería posible transitar estos caminos de rupturas y creaciones en la enseñanza de la didáctica sin dar cuenta de la presencia de las tecnologías digitales a los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Si no lo hiciéramos implicaría dar la espalda a los procesos culturales en los que nos encontramos inmersos como sujetos sociales y políticos en este mundo que se presenta cada vez más complejo. Dejaríamos desamparados a los docentes del futuro y con ellos a sus potenciales estudiantes (Trentin, 2019, 2022).

En este sentido, tal como afirma Kap, el desafío que presenta un “tiempo híbrido, transicional, emergente (...) es comprender que es posible recorrer itinerarios móviles, a des-tiempo, sin una secuencia fija y ahí radica la potencia de los diseños, de los intercambios, de la movilización subjetiva que permite la crea-



ción de la novedad” (Kap, 2022, p. 54).

Enseñar didáctica implica una fuerte responsabilidad en la formación de los futuros docentes, por ello se torna necesario hacer visibles propuestas significativas que involucren la reflexión, la teorización, el análisis de las prácticas de enseñanza en sus diferentes contextos, así como dar cuenta de los profundos vínculos que hoy se despliegan –y de los que no podemos estar ajenos– entre las tecnologías y los procesos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid:Visor.

Güell, A. y Trentin, V (2022). Clase 2: Acompañar el diseño de experiencias formativas relevantes: hacer que suceda. Espacio Curricular 5: Desafíos actuales del trabajo de las y los directores/as de Nivel Superior. Actualización Académica en Gestión y Gobierno de las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.


Iglesias, C; Trentin, V. (2020) “La comunicación, motor del hacer educativo: tramas tecnológicas en las experiencias emergentes de la cultura y la enseñanza”. En “El futuro ya llegó...y tiene memoria. Hacia una educación mejor después de la pandemia”. Peluso, Santiago (Comp). Editorial PPC- SM, Madrid, España.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Paidós.

Kap, M. (2020). “Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica”. En: *Revista Argentina de Comunicación*. ISSN 2718- 6164, 2020 Vol. 8 Núm. 11 (2020): Comunicación y Educación. RAC 2020| Año 8Nº11|- ISSN en línea 2718-6164.

Disponible en: <https://fadeccos.org/revista/index.php/rac/article/view/34>



Kap, M. (2022). “Tiempos híbridos: escenarios educativos emergentes”. En: Koreck, A. y Vogler, R. (2022). *Psicoanálisis Educación*. Buenos Aires: Fundación del campo freudiano en la Argentina. Cuadernos del ICdeBA.

Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. En: *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W de Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Saviani, D. (1981). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. En *Revista ANDE*, de la Asociación Nacional de Educación, Año 1, N° 1, 1981.

Trentin, V (2019): Las mediaciones tecnológicas en la construcción de conocimiento didáctico en la formación docente universitaria: habitar los intersticios. Congreso Iberoamericano de Docentes- Formación IB. Cadiz, España. https://www.researchgate.net/publication/330521438_Actas_del_Congreso_Iberoamericano_de_Docentes

Trentin, V (2020) Enseñar en la contemporaneidad: desafíos del diseño de entornos y experiencias de aprendizaje. Material de cátedra Didáctica general para los profesorado, FFyL – UBA

Cómo citar este texto:

Kap, M; Trentin, V (2023). *La didáctica en la formación docente*. Ciclo de Conversaciones Pedagógicas. Los sentidos de la formación docente hoy. Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons [Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)



LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

RN EDUCACIÓN
Y DERECHOS
HUMANOS
RÍO NEGRO

