

LA DIDÁCTICA MÁS ALLÁ DE SU CONFIGURACIÓN TRIÁDICA.: CORRIENTES Y TEORÍAS CRÍTICAS CONTEMPORÁNEAS.

DIDACTICS BEYOND ITS TRIADIC CONFIGURATION: CONTEMPORARY CRITICAL CURRENTS AND THEORIES

Cristobal Rivera Vicencio *

Resumen

A partir del foco puesto en la didáctica y su relación con los procesos de constitución del sujeto, su subjetividad individual y colectiva en el aula, así como su incidencia en la dimensión política de las prácticas de enseñanza, el trabajo presenta los hallazgos obtenidos por medio de una pesquisa bibliográfica sobre corrientes y teorías didácticas contemporáneas de naturaleza crítica. Los resultados permiten evidenciar la existencia de autoras y autores cuyas reflexiones metateóricas posibilitan desplazar críticamente el objeto de estudio de la didáctica hacia visiones centradas en los sujetos, sus biografías y su condición sociohistórica.

Palabras clave: didáctica, saber didáctico, teorías didácticas, sujeto.

Abstract

Starting from the focus on didactics and its relationship with the processes of constitution of the subject, its individual and collective subjectivity in the classroom, as well as its impact on the political dimension of teaching practices, the work presents the findings obtained through a bibliographical research on contemporary didactic currents and theories of a critical nature, allowing to demonstrate the existence of

* Profesor de Filosofía y Religión, Licenciado en Educación. Estudiante de Magíster en Didáctica Universidad de Chile; Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile; cristobalrivera@ug.uchile.cl ; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1737-9147>

authors whose metatheoretical reflections allow to critically shift the object of study of didactics towards visions centered on the subjects, their biographies and their socio-historical condition.

Keywords: didactics, didactic knowledge, didactic theories, subject

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo expone los resultados de una pesquisa bibliográfica sobre los principios teóricos y epistémicos de la didáctica como disciplina del campo de la pedagogía, ya que existe un aparente consenso en la literatura en describirla como una disciplina con una amplia tradición histórica, fundamental e insustituible en la formación inicial docente, en la comprensión multidimensional del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por su efecto, en la configuración de subjetividades en el aula.

Sin embargo, son varios los autores que, bajo la perspectiva de la didáctica con implicancias en la intervención (de Camilloni et al., 1997, 2012; Gaete, 2015; Steiman, 2023; Baeza & Gaete, 2022), vienen señalando que ciertos elementos de la didáctica, como su naturaleza, la definición de su objeto epistémico, su delimitación frente a los otros campos de la pedagogía y las metodologías de investigación más efectivas para abordar las problemáticas que en sí misma plantea, no han sido del todo claras y bien definidas, pese a su ingente tradición de siglos.

Lo anterior ha conllevado al surgimiento de un vacío epistémico que ha potenciado el desarrollo de binarismos e indefiniciones epistémicas en torno al doble uso de su teoría y su modalidad, tanto técnica como práctica (Basabe, 2012). Por lo mismo, su saber se ha expresado a través de diferentes modalidades de conocimiento. Los fines y la causa de la educación, los principios ético-políticos que sustentan y movilizan el acto educativo, son, por ejemplo, saberes en que cada profesor/a manifiesta, de forma consciente o no, sus visiones en torno a la didáctica. En otras palabras, esta es una disciplina relacionada directamente con los saberes docentes, es decir, con el conocimiento experiencial acumulado a lo largo de la práctica pedagógica personal y su relación con otros.

Por otra parte, la gran tradición histórica de la didáctica de más de cuatro siglos, recuperada del olvido por Herbart en el siglo XIX, ha sido tradicionalmente interpretada a la luz de formaciones discursivas dominantes de corte positivista, tales como la mediación del saber, la mediación metodológica y la didáctica curricularizada (Bordoli, 2005, 2007; Behares, 2004). Estas directrices la han ceñido y dado forma según el devenir político de cada época y establecido así posiciones hegemónicas que indistintamente convergen en interpretar de forma disociada el acto didáctico de sus raíces históricas, políticas y culturales, es decir, provocando la invisibilidad de los sujetos, sus necesidades de saber y sus circunstancias sociohistóricas. Para Candau (1987), este resultado significa una reducción de la díada enseñanza- aprendizaje a una visión neutra y meramente instrumental.

Es por ello que, en la siguiente pesquisa bibliográfica, nos proponemos relevar teorías didácticas de naturaleza crítica, tales como la didáctica no-parametral (Quintar, 2008, 2021), la teoría del acontecimiento didáctico (Behares, 2004; Behares & Colombo, 2005; Bordoli, 2005, 2007) y el planteamiento de Buitrago (2008) sobre el aula como escenario del acontecimiento didáctico, visiones que no solo comparten su origen latinoamericano y crítico, sino también el principio sine qua non del sujeto, su subjetividad y su condición sociohistórica para la

construcción de sus planteamientos teóricos. Esta posición las constituye en intentos de descolonizar o romper con las formaciones discursivas que hasta ahora han dominado el campo de la didáctica para dar paso a una comprensión sobre la enseñanza basada en una práctica social viva, transformadora y, por tanto, que va más allá del binomio clásico de enseñanza- aprendizaje.

Creemos que al relevar dichas teorías didácticas no solo promovemos el desarrollo de investigación en el campo de la didáctica, sino también la recuperación del aula como un espacio de diálogo de saberes entre los sujetos que la constituyen. En efecto, el foco de nuestro interés en la investigación en este campo dice relación con los procesos de constitución de subjetividades individuales y colectivas, así como su incidencia en la dimensión política de las prácticas de formación.

Por último, la pesquisa bibliográfica permite concluir que la didáctica como disciplina implicada en la acción formativa no solo hace posible la transmisión de saberes legitimados culturalmente por el curriculum escolar, sino también que la constituye en un medio para reflexionar sobre la vida, las circunstancias de los sujetos y sus subjetividades, es decir, en la relación indisoluble entre pedagogía y vida, la cual es construida desde la cotidianidad.

MATERIALES Y MÉTODO

POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

La revisión bibliográfica fue construida a partir de un posicionamiento cualitativo, por lo tanto, no fueron aplicadas herramientas estadísticas y/o de análisis bibliométrico. En cuanto al tipo de revisión bibliográfica, esta es de naturaleza descriptiva-hermenéutica, ya que el objetivo de la investigación fue relevar corrientes y teorías didácticas contemporáneas de naturaleza crítica, cuyos fundamentos teóricos y epistémicos posibiliten reconfigurar la enseñanza más allá de su unidad mínima o triádica (educando-saber-docente), es decir, centrada en el sujeto, sus subjetividades y su dimensión sociohistórica por encima de una visión técnica e instrumental del acto didáctico.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El proceder metodológico de la investigación (esquemático en la Fig. 1) se inició con la búsqueda de los artículos a pesquisar en bases de datos como Scopus, Scielo y Latindex a partir de digitar en los campos de búsqueda los siguientes términos: didáctica, didáctica crítica y didáctica y sujeto. La búsqueda, en primera instancia, se centró únicamente en el idioma español. Posteriormente, los criterios de búsqueda fueron ampliados al portugués de Brasil.

Por otra parte, fue consultada bibliografía de forma manual, como capítulos de libros, actas de congresos, así como bibliografía sugerida en el programa de la

asignatura Fundamentos Teóricos y Epistémicos de la Didáctica, curso de postgrado dictado en el programa de Magíster en Didáctica de la Universidad de Chile.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN

En cuanto a los criterios de inclusión, estos consideraron aspectos como el idioma, ya que la búsqueda se limitó a textos publicados en español y portugués de Brasil, y el rango de búsqueda, en que se consideró los trabajos publicados entre 2005 y 2024, ambas fechas incluidas. Sin embargo, debieron ser incorporados al corpus también algunos textos provenientes de capítulos de libros, los cuales, por su valor canónico, son de cita obligada, además de permitirnos evidenciar las distintas rupturas y desplazamientos que han existido al interior del campo de la didáctica.

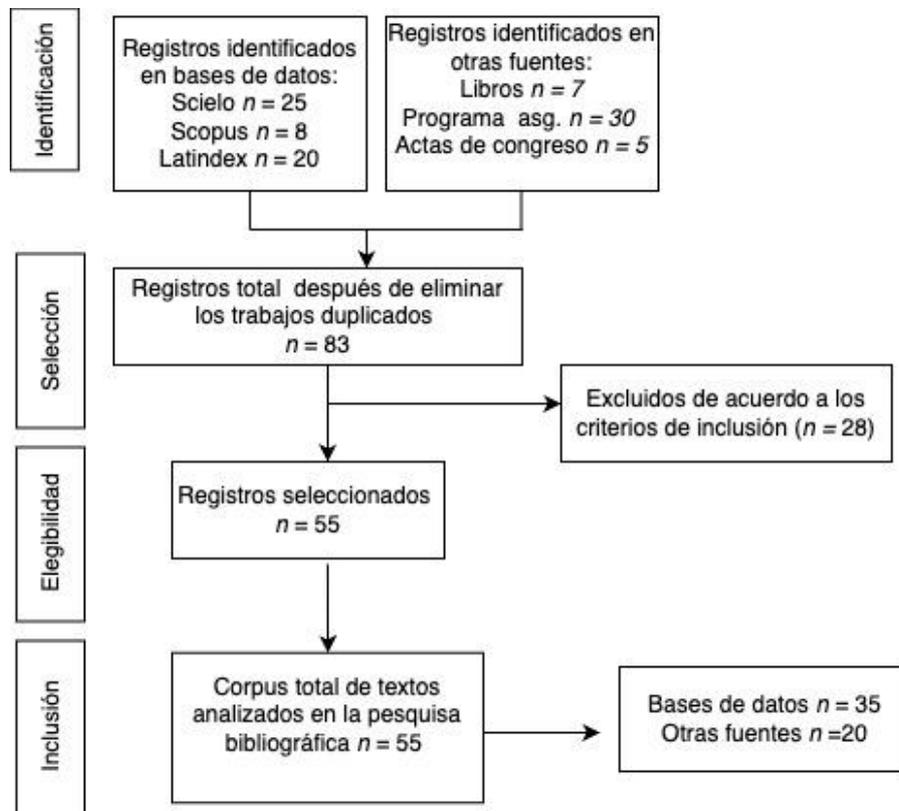
Con respecto a los criterios de exclusión, fueron omitidas aquellas publicaciones que resultaran duplicadas a la hora de cruzar las distintas fuentes, así como también las investigaciones en las cuales la didáctica fuera comprendida únicamente como un medio instrumental para alcanzar la inculturación del saber en los sujetos.

RESULTADOS OBTENIDOS

La identificación total de textos en bases de datos y otras fuentes, como actas de congresos, capítulos de libros y lecturas sugeridas por el programa de la asignatura, arrojaron un volumen global de noventa y cinco trabajos académicos, de los cuales doce fueron descartados, puesto que significaban duplicidades. De esta manera, el registro se redujo, en un primer momento, a ochenta y tres trabajos. Posteriormente, a partir de los criterios de inclusión-exclusión y el objetivo de esta investigación, se descartaron otros escritos.

Finalmente, el cuerpo total incluido para la pesquisa bibliográfica quedó conformado por un volumen total de cincuenta y cinco textos, de los cuales treinta y cinco correspondieron a textos provenientes de bases de datos. La porción restante, veinte textos, estuvo compuesta por publicaciones obtenidas de otras fuentes, como capítulos de libros y actas de congresos.

FIGURA 1. DIAGRAMA DE FLUJO



Fuente: Elaboración propia

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Uno de los primeros conceptos o ideas clave que surgen en el proceso de la revisión bibliográfica está vinculado al creciente interés presente en las últimas tres décadas por la investigación en torno a la educación como práctica cultural. Ello ha dado paso a estudios transdisciplinarios, pero el campo más ingente ha sido el de la didáctica, a propósito del cual tanto autores latinoamericanos como europeos (Bolívar, 2008; Baeza, 2018; Bolívar & Bolívar, 2011) coinciden en evidenciar una resignificación o *aggiornamento* sobre esta disciplina “como [una] práctica social viva, en los contextos sociales e institucionales en donde ocurre” (Pimenta, 2013, p. 18). De esta manera se han configurado perspectivas críticas que buscan romper con las tradicionales visiones hegemónicas que la han moldeado a lo largo de más de cuatro siglos (Díaz, 1998). Estas líneas han generado nuevas interpretaciones teóricas y metateóricas dirigidas a comprender su marco de acción a partir de enfoques alternativos y críticos y repensar así los procesos de constitución de este campo (Kap, 2023).

Dentro de esta corriente surge la propuesta didáctica de la académica e intelectual brasileña Selma Pimenta (2013), quien propone una comprensión de esta disciplina a partir de una práctica social viva, basada en los contextos socioteóricos/históricos en los cuales la acción formativa tiene lugar. Este posicionamiento permite distinguir lo didáctico (como aquello que se está dando) de la didáctica como disciplina.

Por otra parte, pero en la misma línea ontológica, es decir, con un enfoque epistémico situado en el sujeto y en el principio fenomenológico del acontecimiento, surge la propuesta de la profesora colombiana Beatriz Buitrago (2008), quien sitúa la comprensión de la didáctica a partir del aula como el escenario en el cual se manifiesta el acontecimiento didáctico, es decir, el fenómeno que permite la configuración de los sujetos a partir de un entramado de sentido.

Asumiendo la misma postura crítica, pero centrada en la tradición del pensamiento crítico hermenéutico, encontramos el planteamiento ético-político de la didáctica no-parametral de Estela Quintar (2008, 2021). Este busca romper con los parámetros (creencias, mitos, prácticas y ritos) que se van instalando como verdad en la educación y poner así en tensión las formas de relación saber-sujeto.

Otra de las propuestas más potentes, a nuestro juicio, por sus implicancias metateóricas, su sustento epistémico y su mayor aproximación a nuestra posición personal sobre la didáctica corresponde a la teoría del acontecimiento didáctico de Bordoli (2005, 2007), Behares (2004) y Behares & Colombo (2005). Estos autores argumentan que, desde sus inicios, es decir, en la modernidad, la didáctica se ha constituido a partir de tres grandes formaciones discursivas¹:

- 1) La didáctica centrada en lo metodológico o didáctica “comeniana”, la cual únicamente busca hacer transferible el saber por medio de la enseñanza de los contenidos, es decir, el saber es acondicionado a los distintos recortes epistémicos o intenciones con las cuales se busca la introyección de conocimiento en los estudiantes.
- 2) La didáctica que centra su interés en el polo psicológico de la estructura didáctica, para la cual el recorte ya no se sitúa en la fragmentación del saber, sino en la división de los sujetos, pero no necesariamente con la intención de generar

¹ Si bien el planteamiento original de los profesores Bordoli y Behares expone cuatro formaciones discursivas dominantes, creemos que la cuarta, la didáctica re-inaugurada por el principio de la transposición didáctica de Chevallard (2009) merece una atención más amplia, dado lo significativo de algunos conceptos, como el de noosfera, principio que busca explicar la intersección entre el sistema didáctico y el entorno social. Por otra parte, nos veríamos obligados a abordar su paralelo con la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007), ya que ambas surgen en el contexto de la didáctica de la matemática. Sin embargo, por economía de espacio, no podemos, por lo que queda como un propósito para futuras investigaciones de corte metateórico.

prácticas capaces de valorar la dimensión subjetiva de estos. Saber y sujeto, por lo tanto, son cosificados.

- 3) La didáctica curricularizada, que corresponde al planteamiento en el cual la efectividad es vista a partir de la planificación o secuencia didáctica. En esta formación discursiva, el saber y los sujetos se ven disociados por la distancia que supone sean solo los tecnócratas de la educación quienes planifiquen el encuentro didáctico.

La teoría del acontecimiento didáctico, por lo tanto, no solo busca superar los reduccionismos epistémicos que suponen las formaciones discursivas dominantes en el ámbito de la didáctica y su carácter prescriptivo, sino también proponer una visión heurística en que el sujeto es comprendido a partir del deseo de saber, es decir, del saber en falta. Este es capaz de movilizar al deseo de saber más allá de la enseñanza, por ejemplo, hacia el autodidactismo, en una dialéctica saber/no saber.

Baeza y Gaete (2022), quienes han investigado las rupturas y aperturas en el campo de la didáctica, comentan que la teoría del acontecimiento didáctico surge a partir de un cruce entre el materialismo mínimo propuesto por Chevallard en su teoría de la transposición didáctica, la visión clásica del concepto de “enseñanza”-aprendizaje y la tópica lacaniana (real, simbólico, imaginario) para caracterizar la subjetividad del sujeto escindido.

Por lo expuesto, la teoría del acontecimiento didáctico de Bordoli (2005, 2007), Behares (2004) y Behares y Colombo (2005) constituye una apuesta epistémica de corte ontológico que reconoce la dimensión ético-política del acto didáctico. Esta propuesta permite establecer una ruptura del hilo conductor que ha configurado la didáctica en una relación bidireccional y unicausal de enseñanza-aprendizaje Behares (2004).

Otra arista que la revisión de la bibliografía dejó en evidencia son las principales controversias existentes al interior del campo de la didáctica y que dan cuenta de que su delimitación frente a las otras disciplinas de las ciencias de la educación pareciera no estar lo suficientemente clara (Baeza & Gaete, 2022; de Camilloni et al., 1997, 2012; Gaete, 2015). Ello explica por qué tanto su objeto de estudio como su definición esencial como disciplina se compongan y justifiquen en base a una heterogeneidad teórica, que va de la teoría a la práctica, y el hecho de que su devenir histórico se haya visto signado según el interés de cada época, tal como lo argumentamos en un trabajo anterior (Rivera, 2023).

Esta falta de precisión ha repercutido fuertemente en la invisibilización de los sujetos y sus subjetividades, ya la didáctica es reconocida únicamente como un medio técnico para la enseñanza y por lo que el sujeto termina por ser comprendido también únicamente como un vértice más de la triada didáctica. Tal percepción desemboca en la anulación de sus deseos de saber y de su condición sociohistórica.

Pese a lo anterior, la historicidad del campo de la didáctica ha dado paso a diferentes agendas de trabajo (Litwin, 1998), las cuales han puesto su importancia en distintos focos. En la actualidad se reconoce ampliamente la significancia de la didáctica no solo para “la buena enseñanza”, sino también para dar cuenta del entretendido que cada docente diseña y lleva a cabo por medio de su práctica, lo que Litwin (2012) define como la configuración didáctica.

En efecto, la revisión de la literatura permite dar cuenta que a partir de los seminales estudios de Barco (1972) en Argentina y Candau (1987) en Brasil, la didáctica en Latinoamérica se consolida como una disciplina con implicancia en la intervención social a través de las prácticas de enseñanza del docente, cuestión que es ampliamente insistida y elaborada tanto en los trabajos de De Camilloni et al. (1997, 2012) como en los de Litwin (1998, 2012). De esta manera, a partir de la década de 2000 es posible concluir, junto con Steiman (2023), que la didáctica transita hacia un paradigma propositivo, el cual:

Se construye desde una posición analítica que permite interpretar las prácticas en el contexto de las intervenciones sociales que promueven una posición crítica ante el mundo, y desde la búsqueda y socialización de alternativas de acción que hagan de esas prácticas, unas prácticas más justas, más dignas, más éticas (p. 27).

Dicho paradigma propositivo no solo ha permitido confirmar el objeto de estudio de la didáctica, es decir, las prácticas de enseñanza, lo cual forma parte de una mirada técnica sobre la didáctica, sino también dar paso a nuevos agenciamientos posibles, como en los casos de la teoría de la actividad, la teoría de la acción y los estudios biográficos-narrativos y autoetnográficos. Estas propuestas dejan atrás las estrechas y reducidas definiciones sobre la didáctica centrada en la técnica, el método, las normas, las prácticas de enseñanza y los procedimientos, según lo establece la canónica definición de Alves de Mattos (1960).

Por último, la revisión, el análisis y la interpretación de la literatura seleccionada, nos lleva a inferir que el paradigma propositivo de la didáctica ha posibilitado no solo el desplazamiento del pensamiento didáctico², sino también el reconocimiento de la dimensión ético-política de la acción formativa y su incidencia en la formación de sujetos y de su subjetividad. Lo afirmado ha sido ampliamente estudiado y relevado en países como Argentina y Brasil, naciones en las cuales existe no solo una evidente mayor producción intelectual en el ámbito de la didáctica, sino también las resistencias más significativas al tecnicismo didáctico y la pedagogía de mercado.

² Siguiendo a Monarca (2015), el pensamiento didáctico es definido como el conocimiento construido por el sujeto (subjetivado) a partir del conocimiento socialmente producido (objetivado), caracterizado por su potencialidad para generar más conocimiento, comprensiones y formas de hacer asociadas a las intenciones educativas. El sujeto está preparado para hacerlo antes y después de la acción educativa, pero especialmente para ponerse en juego mientras esta tiene lugar (Monarca, 2015, p. 109).

Además de constituir un dato para georreferenciar el contexto de producción, este último señalamiento pretende también destacar la tradición del pensamiento didáctico latinoamericano, el cual ha relevado históricamente la necesidad de comprender al educando más allá de sus potencialidades cognoscitivas para dar voz a dimensiones como los sentimientos, propósitos, proyecciones y deseos de los sujetos. Esta perspectiva permite interpretar la realidad desde la óptica de la identidad (Bolívar & Domingo, 2019). En efecto, nos atrevemos a decir que la didáctica, en la actualidad, busca generar una teoría a partir de la dialéctica saber-sujeto. Sin embargo, sigue siendo un campo ampliamente disputado desde lo metateórico, además de ser movilizado según los intereses de cada época, como se ha mencionado.

Por último, quisiéramos concluir esta pesquisa bibliográfica con una cita de Larrosa (2019), la cual resume magistralmente la diada en la cual la didáctica busca legitimarse y tomar conciencia del otro, más allá de las diferencias de saberes:

La cuestión no es saber y transmitir el saber (si sabemos bastante y si lo enseñamos bien). La cuestión es saber lo que sabemos, es decir, ponerlo en relación con nuestra experiencia y nuestra imaginación, y eso con la conciencia, no solo de lo que hemos perdido, de lo que ya no somos, sino de lo que podríamos ser, con la vislumbre de otras posibilidades humanas, de otras posibilidades de nuestra propia humanidad. Y la cuestión es también decirlo (hacerlo público, hacer con ello un espacio público y usarlo (como quien cultiva cebollas) (p. 140).

CONCLUSIONES

En conclusión, la siguiente pesquisa bibliográfica, realizada con el objetivo de relevar teorías didácticas críticas cuyos desplazamientos teóricos permitan comprender la didáctica más allá de la tríada didáctica clásica, nos lleva a las siguientes conclusiones:

Es evidente la existencia de tensiones epistémicas al interior del campo de la didáctica que, de alguna manera, han limitado su quehacer a un espacio cuya interpretación es posible a partir de principios epistémicos propuestos únicamente por el positivismo científico, la técnica y la lógica de la bancarización de la educación. Estos factores han permeado indudablemente en la comprensión de la didáctica (como disciplina) y lo didáctico (como fenómeno) a partir de claves instrumentales, que puedan ser medidas e interpretadas según criterios y estándares propuestos por los parámetros de las evaluaciones internacionales.

Sin embargo, los discursos críticos sobre la didáctica surgidos a partir de los planteamientos de intelectuales que conformaron la Escuela de Frankfurt, así como de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), permitieron el

desplazamiento de la tríada didáctica y el surgimiento de corrientes y teorías didácticas contemporáneas, las cuales cuestionan la visión instrumental y prescriptiva de esta disciplina. Ello tensionó el campo de la didáctica, volviéndolo un espacio en constante disputa en lo metateórico con otras disciplinas de las llamadas ciencias de la educación.

Si bien existe un consenso generalizado que sitúa a la didáctica como una disciplina fundamental para la enseñanza, este no es compartido del todo globalmente, ya que existen posiciones epistémicas que defienden la existencia de una didáctica separada de la pedagogía y ligada únicamente a lo disciplinar. Por otra parte, es posible identificar visiones en las cuales solo se valora el currículum, su implementación y su desarrollo en el aula.

El paradigma propositivo por el cual transita actualmente la didáctica, según Steiman (2023), ha dado paso a nuevos agenciamientos para la investigación y los contenidos situados, los cuales, por medio de las prácticas formativas de enseñanza-aprendizaje, relevan la centralidad del sujeto, su subjetividad e historicidad. Sin embargo, esta intención cae en una contradicción teórica, ya que las prácticas de formación se desarrollan desde una visión técnica de la comprensión de lo didáctico.

Es posible señalar la existencia de un consenso discutible entre las teorías didácticas expuestas que sostiene que la unidad mínima de la enseñanza no necesariamente ha de ser la de la tríada didáctica (docente-saber-educando). Al poner el interés en cuestiones como la subjetividad e historicidad de los sujetos, dicha tríada se desplaza hacia el diálogo de saberes, el encuentro biográfico y el saber como medio para la construcción de relaciones desde lo cotidiano.

En cuanto a la cuestión del método en el ámbito de la didáctica no es posible señalar que este sea un tópico olvidado, sino que ha quedado subsumido a la cuestión de la planificación didáctica y a la de cómo el sujeto se apropia del objeto del saber por medio de las actividades de aprendizaje.

Por último, la literatura revisada demuestra que, bajo el principio fenomenológico del acontecimiento, surgen una serie de teorías didácticas centradas en el sujeto, la historicidad y su dimensión subjetiva. Sin embargo, dicho marco teórico requiere de una mayor ampliación que lo abra más allá de los principios metateóricos del materialismo mínimo de la transposición didáctica, el discurso marxista y el psicoanálisis lacaniano, ya que ese marco invisibiliza aspectos del sujeto, como su dimensión espiritual, religiosa y trascendental, cuestión que analizaremos críticamente en una futura publicación.

REFERENCIAS

- Alves de Mattos, L. (1960). *Compendio de didáctica General*. Kapelusz.
- Baeza, A. (2018). Resignificar la didáctica: Colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquis Educa*, 9(17), 9-39.
- Baeza, A. & Gaete, M. (2022). Acontecimiento, subjetividades e historicidad: Coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana. *Perspectiva*, 40(3), 1-20. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85989>
- Barco, S. (1975). *¿Antididáctica o nueva didáctica?* En I. Hernández (Ed.), *Crisis en la didáctica*. Axis.
- Basabe, L. (2012). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. R. de Camilloni, E. Cols., L. Basabe & S. Feeny, *El saber didáctico* (pp. 201-229). Paidós.
- Behares, L. (Dir.) (2004). *Didáctica mínima: Los acontecimientos del saber*. Psicolibros.
- Behares, L. & Colombo, S. (Comps.) (2005). *Enseñanza del saber - Saber de la enseñanza*. Universidad de la República.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. & Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes: Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 3-26.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bordoli, E. (2005). *La didáctica y lo didáctico: Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo*. En E. Behares y Colombo, S. (Comps.), *Enseñanza del saber - Saber de la enseñanza* (pp. 17-33). Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Quehacer Educativo*, 16(79), 10-15.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Buitrago, E. (2008). La didáctica: Acontecimiento vivo en el aula. *Guillermo de Ockham*, 6(2), 55-67.
- Candau, V. (1987). *La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanza*. Narcea.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- de Camilloni, A. R., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- de Camilloni, A. R., Cols., E., Basabe, L. & Feeny, S. (2012). *El saber didáctico*. Paidós.
- Díaz, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica: Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 80.
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595-617. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: Mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>

- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Litwin E. (1998). *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.
- Litwin, E. (2012). *Configuraciones didácticas*. Paidós.
- Monarca, H. (2015). El pensamiento didáctico. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 103-116. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1962>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral: Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 26, 79-94. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>.
- Rivera, C. (2023). El saber didáctico: Reflexiones e implicancias para el desarrollo de las motivaciones éticas en el aula. *Revista de Educación Religiosa*, 2(7), 30-56. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i7.344>
- Steiman, J. (2023). *Enseñar didáctica: Recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila.
- Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la didáctica –ciencias de la educación, pedagogía y didáctica–: Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, 39, 117-139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>