



CS

# X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales

Tomo I

Inés Cappellacci y Anahí Guelman (coordinadoras)



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

**X Encuentro de Cátedras de Pedagogía  
de Universidades Nacionales**

---



# **X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales**

Tomó I

Inés Cappellacci y Anahí Guelman (coordinadoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decana**  
Graciela Morgade

**Vicedecano**  
Américo Cristófalo

**Secretario General**  
Jorge Gugliotta

**Secretaria Académica**  
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda  
y Administración**  
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaria de Investigación**  
Cecilia Pérez de Micou

**Secretario de Posgrado**  
Alberto Damiani

**Subsecretaria de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Transferencia  
y Desarrollo**  
Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones  
Institucionales e  
Internacionales**  
Silvana Campanini

**Subsecretario  
de Publicaciones**  
Matías Cordo

**Consejo Editor**  
Virginia Manzano  
Flora Hilert  
Marcelo Topuzian  
María Marta García Negroni  
Fernando Rodríguez  
Gustavo Daujotas  
Hernán Inverso  
Raúl Illescas  
Matías Verdecchia  
Jimena Pautasso  
Grisel Azcuy  
Silvia Gattafoni  
Rosa Gómez  
Rosa Graciela Palmas  
Sergio Castelo  
Ayelén Suárez  
**Directora de imprenta**  
Rosa Gómez

---

### Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes



Edición: María José Rubín  
Maquetación: Magali Canale  
Imagen de tapa: Simultaneidad 2, Anahí Guelman, 2017.

ISBN 978-987-4923-00-4  
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales /  
Inés Capellacci ... [et al.] ; coordinación general de Inés Capellacci ;  
Anahí Guelman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial  
de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.  
v. 1, 490 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-00-4

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Enseñanza. I. Capellacci, Inés II.  
Capellacci, Inés, coord. III. Guelman, Anahí, coord.  
CDD 371.1

# Índice

Introducción <i>Inés Cappellacci y Anahí Guelman</i>	11
Reflexiones sobre los 20 años de Encuentros de Cátedras de Pedagogía <i>Flora M. Hillert, Silvia Y. Llomovatte</i>	33
<b>Eje Formación de grado y posgrado</b>	41
Presentación del eje Formación de grado y posgrado <i>Paula Dávila, Fernanda Juarros</i>	43
Pedagogía: encontrarnos para ser otros, siendo cada uno el mismo (FEEyE, UNCuyo) <i>María Fernanda Apaza Sembinielli</i>	49
Dimensiones de la formación en una universidad pública. La cátedra Educación I y el proceso de su construcción como aportes al campo de la Pedagogía (1986-2015) (FFyL, UBA) <i>Silvia Llomovatte, Flora Hillert, Anahí Guelman, Ismael Rodrigo</i>	57

Pedagogías de Nuestramérica en intercambio: diálogo entre las propuestas de las cátedras de Formación pedagógica de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina)	69
<i>María Eugenia Vicente, Suzana Dos Santos Gomes, Aída Martínez, Guillermo Martín Almada</i>	
Experiencias de Formación: notas esenciales para la actividad docente /profesional (UNNE)	83
<i>Laura Isabel Avalos Olivera, Nicolás Néstor Barrios, Mirtha Elizabeth Ayala</i>	
Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico: desafíos y experiencias en la formación de licenciados en Ciencias de la Educación (UBA)	97
<i>Lucía Caride, Mariana Frechtel, María Inés Maañon, Lucía Sucari</i>	
El trabajo de campo como estrategia preliminar de vinculación con otros actores del campo social y educativo. Revisita a una experiencia de la cátedra Teoría de la Educación hacia la concreción del Trayecto de Prácticas Profesionales Docentes en los profesorados de la FCEyN-UNMdP	111
<i>Guillermo Cutrera, María Martha Patat, Mariela Senger</i>	
Evaluación en Pedagogía: propuesta interdisciplinaria (UNLPam)	125
<i>Perla Viviana Garayo</i>	
Pedagogos fuera de su tinta: la construcción del rol más allá del sistema escolar (UNJu)	137
<i>Clarisa Hernández, Carolina Requelme, Guadalupe Bravo Almonacid, Marcela Gámez Moreno</i>	
La formación en investigación y campo en Ciencias de la Educación: avatares de una construcción colectiva en FFyL, UBA	153
<i>Lucía Caride, Camila Kantt, Magalí Kiler, Jazmín Belossi, Agustín Ingratta, María Luján Puente</i>	

Los estudiantes de la formación docente y los modelos pedagógicos incorporados. Un estudio en la Universidad Nacional de Tucumán <i>Mercedes Leal, María del Huerto Ragonesi, Sergio Robin, Eduardo Iglesias, Melina Lazarte Bader, Sofía Gargiulo, Florencia Ferreyra</i>	163
La práctica de enseñanza y la pedagogía (FFyL, UNCuyo) <i>Laura Beatriz Lepez, Mariela Beatriz Meljin</i>	173
TRACES UNCuyo. Una experiencia para introducir la problemática del derecho a la educación superior en la reflexión pedagógica <i>Claudia Hilda Papparini</i>	183
Pedagogía y educación desde las narrativas de los estudiantes de Educación Física. Reflexiones e interrogantes a partir de una experiencia de enseñanza en la Universidad Nacional de La Plata <i>Mónica Paso, Luciana Garatte</i>	197
Reflexiones sobre las relaciones entre Filosofía y Pedagogía (FFyL, UBA) <i>Daniel Berisso, Bárbara Briscioli, María Virginia Bruno, María Natalia Cantarelli, Pablo Cifelli, Facundo Giuliano, Nora Graziano, Déborah Schachter</i>	217
Pedagogía. Un espacio en construcción (FEEyE, UNCuyo) <i>Mónica Julia Criado, Paola Inés Rovello, María Fernanda Apaza Sembinielli, Aldo Altamirano</i>	229
Hacia una pedagogía de la transmisión (UNLZ) <i>Mónica Czerlowski, Ricardo Hernán Unrein, Leme Lourdes Viamonte</i>	245
Algunas reflexiones en torno al espacio de la teoría y la práctica en Pedagogía: disciplina, sujetos y contextos (FCH, UNSL) <i>Patricia Olguin, Sandra Catalini, Ivana Hodara, Carina Perretti</i>	255
¿Por qué la Filosofía importa a la Pedagogía? (UNC) <i>Rodrigo E. Saguas, Ana Inés Testa</i>	267



Los usos del género epistolar en Pedagogía (FaHCE, UNLP) <i>Gabriela Hernando, Estanislao Antelo, Maximiliano Fava, Yésica Soledad Arenas y Laura Ailén Valdez</i>	277
Prácticas académicas de lectura y escritura en la formación en pedagogía: la propuesta de los talleres de la materia Educación II (FFyL, UBA) <i>Cátedra Educación II: Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires</i>	289
Aportes de la pedagogía en la formación de grado del Profesorado de Psicología (FaHCE, UNLP) <i>María Verónica Cheli</i>	303
Tutoría académica: dispositivo pedagógico que andamia trayectorias (CRUB, UNComa) <i>Marisa Fernández, Lucía Barbagallo, Norma López Medero, Lautaro Romero</i>	313
La Pedagogía en los inicios de la formación universitaria: incorporación de estrategias de retención y pluralidad disciplinar de los estudiantes (UNSAM) <i>Karina Lastra, Bárbara Karpilovsky, Florencia Cueli</i>	323
Pensamiento crítico y descolonial en la Formación Inicial del Profesorado (UNMdP) <i>Gladys N. Cañueto, Graciela Flores, Juan José Escujuri, Jonathan Aguirre</i>	337
Propuesta formativa de la materia Educación II de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires <i>Cátedra Educación II –Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires</i>	353
Raquel Camaña: aportes para pensar el campo pedagógico en Argentina a principios del siglo XX (FaHCE, UNLP) <i>Análís Escapil, Mónica Fernández Pais, Juan Gabriel Luque</i>	359

Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. La experiencia de problemática educativa (UNMdP)	375
<i>Luis Porta, Laura Proasi, Francisco Ramallo, María Marta Yedaide</i>	
La formación pedagógica en los profesorados de la UNGS: reflexiones acerca del diseño y estrategias de enseñanza de las primeras asignaturas (UNGS)	395
<i>Ana Abramoski, Felicitas Acosta, Bárbara Briscioli, Elisa Jure, Alicia Merodo</i>	
Propuesta académica alternativa desde la cátedra de Pedagogía: repensar la formación docente en profesores de educación física (UNRC)	419
<i>Fernando Aguilar Mansilla, Ana Riccetti, Hernán Echenique</i>	
La formación en pedagogía de los profesores en comunicación social desde una perspectiva crítica latinoamericana: la Pedagogía como Crítica Social (UNC)	439
<i>Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas, Mónica Ferrer</i>	
En los umbrales de la formación docente: una experiencia desde la cátedra Problemática Educativa de la FCEQyN, UNaM	449
<i>Alicia Mónica Oudín, Ana María Zoppi</i>	
La teoría pedagógica y la práctica docente (UNM)	457
<i>Javier Sanguineti, Oscar Farias, Sergio Litrenta, Lucia Romero, Claudia Britez</i>	
La Pedagogía Social en la formación de grado. Una propuesta de aproximación a experiencias educativas de América Latina (FFyH, UNC)	471
<i>Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri, María Eugenia López, Analía Van Cauteren</i>	
Los autores	485



# Introducción

*Inés Cappellacci y Anahí Guelman*

El X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornadas de intercambio de Pedagogías del Sur se desarrolló del 24 al 26 de noviembre de 2015 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y fue organizado por las cátedras Educación I: Análisis Sistemático de los Procesos y Acciones Educativas y Educación II: Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal del Departamento de Ciencias de la Educación.

## **Acerca de los Encuentros de Cátedras de Pedagogía**

Los Encuentros de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales nacieron en 1995 cuando se organizó el primero de ellos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fueron concebidos como encuentros de las cátedras que con distintos nombres integran el Área Pedagógica de las Carreras de Ciencias de la Educación, como por ejemplo Introducción a las Ciencias de la Educación, Introducción a

la Problemática Educativa, Teorías de la Educación, Filosofía de la Educación. El primer encuentro se caracterizó por poner en conocimiento de todos los programas de las materias, las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas y las actividades de las cátedras. Desde entonces, se han sucedido ocho encuentros que fueron afianzando y profundizando los vínculos entre las distintas cátedras de universidades nacionales de todo el país. Durante el II Encuentro se institucionalizó la necesidad de consolidar estos espacios, con la intención de discutir acerca de temas específicos del campo.

Así, el III Encuentro tuvo como propósito abordar la problemática epistemológica de la Pedagogía, dando inicio a la presentación previa de trabajos. Esta línea de discusión se continuó en el IV Encuentro, como resultado del cual se produjo el primer libro que compila los trabajos presentados. Luego de siete años de interrupción, se retomó la tradición de los encuentros. A partir de allí, las reuniones se sucedieron con regularidad, cada dos años. En cada una de ellas se agregaron diversos tipos de actividades: conferencias, paneles, mesas de trabajo, sesiones especiales de presentación de libros y revistas, homenajes, foros, tertulias, mesas de estudiantes, talleres de debate y reflexión pedagógicos, plenarios. A lo largo de veinte años, estas instancias promovieron debates y producciones sobre este campo de saber, centrándose especialmente en discusiones teórico-metodológicas y en la sistematización y exposición de experiencias de enseñanza, investigación y extensión.

## **El X Encuentro en la UBA**

El X Encuentro de Cátedras de Pedagogía se realizó nuevamente en la UBA, al cumplirse los veinte años del inicio de estas reuniones académicas. Ante el crecimiento y la

magnitud que fueron adquiriendo estas convocatorias, incorporamos en esta ocasión dos tipos de eventos que permitieron, por un lado, dar continuidad al espacio específico de las cátedras y, por el otro, extender nuestras vinculaciones y debates hacia otros educadores, estudiosos y estudiantes del campo pedagógico, no necesariamente universitarios: las I Jornadas de Intercambio de Pedagogías del Sur. De este modo, este Encuentro de Cátedras constituyó un espacio de conversación, reflexión y producción sobre las experiencias y propuestas de formación de grado y de posgrado, investigación y extensión /transferencia de los equipos docentes de Pedagogía de las universidades nacionales.

Nos propusimos para este X Encuentro los siguientes objetivos:

- » Intercambiar los desarrollos curriculares de las cátedras y sus fundamentos recuperando los debates que historizan el desarrollo de la enseñanza de la Pedagogía, tanto en el grado como en el posgrado.
- » Generar espacios para el intercambio y la reflexión acerca de la enseñanza, las prácticas y los posicionamientos pedagógicos y didácticos desarrollados desde las cátedras y equipos docentes de Pedagogía y materias afines ya señaladas.
- » Propiciar el debate y el trabajo colectivo entre profesores, docentes ayudantes, estudiantes y graduados adscriptos de las cátedras y equipos docentes acerca de las problemáticas pedagógicas de la formación en Pedagogía.
- » Presentar y conversar acerca de las experiencias y las prácticas de investigación pedagógica y educativa desarrolladas desde las cátedras y equipos docentes.
- » Promover la discusión acerca de las experiencias de vinculación, extensión y transferencia que llevan adelante las cátedras y equipos docentes de Pedagogía.

La modalidad de trabajo propuesta privilegió el espacio de discusión intercátedra y de equipos de trabajo para compartir los desarrollos, experiencias, avances y problemáticas que cada una de ellas viene desplegando. Para que esto fuera posible, propusimos tres ejes de trabajo para las presentaciones colectivas que cada cátedra o equipo de trabajo quisiera realizar: Formación de grado y posgrado, Investigación y Extensión y/o Transferencia.

El eje Formación de grado y posgrado buscaba tematizar, historizar y problematizar los diversos posicionamientos y debates epistemológicos, teóricos, metodológicos y políticos de las cátedras en relación con la formación en el campo de la Pedagogía, así como las estrategias y prácticas de enseñanza que despliegan sus equipos docentes a la hora de llevar adelante sus propuestas. La intención era recuperar y profundizar la discusión acerca de las propuestas de formación, las perspectivas curriculares, las modalidades de programación, las formas de organización del trabajo docente, las prácticas de enseñanza, las estrategias de evaluación y comunicación con los y las estudiantes. De este modo, el trabajo en torno al eje perseguía un doble propósito: construir una suerte de “estado de situación” de la enseñanza de la pedagogía en nuestras cátedras en las universidades nacionales y recuperar una perspectiva histórica y contextualizada de los debates sobre la formación en nuestro campo.

Algunos de los interrogantes que nos acompañaron para orientar el intercambio y el debate fueron: ¿cómo se relacionan en nuestras propuestas de formación los contenidos vinculados a la historia de las ideas pedagógicas y los contenidos relacionados con los desarrollos actuales de la pedagogía?, ¿cómo dialogan historia y presente en nuestros programas y prácticas de enseñanza?, ¿de qué manera se tematiza y problematiza la relación entre teoría y práctica, entre saber y experiencia, entre pensamiento y acción

pedagógica, entre lectura, reflexión y escritura, en nuestra propuestas de formación?, ¿qué relaciones establecemos en nuestras propuestas de enseñanza entre los saberes y conocimientos pedagógicos y los saberes y conocimientos provenientes de otros campos disciplinarios?, ¿qué presencias y ausencias, qué continuidades y rupturas, qué tipo de problemas del campo educativo, social y político interpelan nuestras propuestas de enseñanza?

La propuesta del eje Investigación buscaba constituir un espacio de conversación para los integrantes de las cátedras de Pedagogía de las universidades nacionales acerca de lo que estamos investigando y sobre cómo lo hacemos, de manera colectiva e individual, a través de proyectos específicos de la disciplina y de los que forman parte de estudios interdisciplinarios. La intención era generar un intercambio acerca de los temas de la agenda del campo de la pedagogía, los modos de construcción de conocimiento y los debates en torno a la utilización de diversas herramientas teórico-metodológicas. Los programas y proyectos acreditados, las tesis de grado y posgrado y las diferentes propuestas de investigación constituyen marcos en torno a los cuales se desarrolla el trabajo sobre el que nos propusimos reflexionar en este espacio.

Algunas preguntas iniciaron el debate: ¿cómo elegimos nuestros temas de investigación?, ¿en diálogo con quiénes?, ¿qué papel juegan nuestra vinculación e interacciones con otros actores del campo social y educativo en la definición de los temas de nuestras investigaciones y en el desarrollo de nuestros estudios?, ¿existe relación con los temas de la propuesta de enseñanza definidos por la cátedra, de las instituciones de las que formamos parte y las de políticas de financiamiento del Estado?, ¿dónde y cómo nos formamos en investigación?, ¿cómo conformamos y organizamos los equipos de investigación?, ¿cómo y a través de qué



soportes publicamos y hacemos circular los resultados de nuestras investigaciones?, ¿qué presencia tienen los horizontes de democratización social en las investigaciones que desarrollamos?

El eje Extensión y/o Transferencia /Vinculación universidad-territorio partió de considerar que la extensión universitaria, la transferencia de saberes y la vinculación de la universidad con el territorio vienen siendo debatidas y resignificadas en los últimos años. Si bien no existe consenso a este respecto, muchos de los posicionamientos tienden a proponer la idea de la integralidad de las prácticas en el ámbito universitario, esto es, la docencia, la investigación y la extensión como un conjunto articulado de perspectivas, enfoques y acciones tendiente a intervenir críticamente junto con otros en el campo social. Esta idea plantea un desafío politicopedagógico que interpela el modo tradicional de entender la enseñanza y la producción de conocimiento científico. Históricamente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno al establecimiento de ciertas relaciones de colonialidad con los otros y las otras.

Algunos de los cuestionamientos que se derivan de este desplazamiento y que tomamos como interrogantes para el debate fueron: ¿mediante qué instancias, estrategias, estructuras de participación y formas de organización llevamos adelante nuestras propuestas de vinculación con otros actores del campo social y educativo?, ¿qué procesos pedagógicos tienen lugar en los espacios de vinculación entre la universidad, el territorio, las organizaciones sociales y el sistema educativo?, ¿cuáles son las potencialidades, límites, alcances y desafíos que plantean dichos procesos para

el desarrollo de la pedagogía y de la formación en nuestras materias?, ¿qué espacios universitarios abrimos para que los docentes y estudiantes “salgan” a construir proyectos e intercambios?, ¿qué puertas abrimos para que otros “entren” al espacio universitario?, ¿de qué manera estas prácticas de vinculación y escucha resignifican nuestra propuesta de formación y producción de conocimiento pedagógico?

Estos ejes organizaron la realización de instancias sucesivas de trabajo intercátedra durante las mañanas de los días 25 y 26 de noviembre de 2015, de modo que el conjunto de los presentes pudo participar de los tres ejes y de las reuniones plenarias. Contó con cerca de 250 inscriptos de 18 universidades nacionales y se presentaron 70 ponencias organizadas en los tres ejes propuestos:

Eje	Cantidad de ponencias	Expositores
Formación Grado y Posgrado	40	148
Extensión y/o Transferencia	10	27
Investigación	15	62
Total	65	237

Tabla 1. Número de ponencias presentadas en el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales organizadas por eje.

Región	Universidades participantes
Ciudad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Facultad de Ciencias Sociales (UBA)
Conurbano	Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universidad Nacional de General Sarmiento
Buenos Aires	Universidad Nacional de Mar del Plata
Cuyo	Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de San Luis

Centro	Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Río Cuarto
NEA	Universidad Nacional de Misiones y Universidad Nacional del Noreste
NOA	Universidad Nacional de Jujuy y Universidad Nacional de Tucumán
SUR	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional de La Pampa

Tabla 2. Universidades participantes del X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales organizadas por región.

Al finalizar la presentación de todos los trabajos se realizó una Reunión Plenaria en la que se presentaron las relatorías de los ejes de Formación, Investigación y Extensión y/o Transferencia. Estos insumos sumados a las ponencias revisadas por sus autores conforman el corpus para el desarrollo del presente libro.

Se desarrolló también un *blog* del encuentro: <https://xen-encuentrodecatedrasdepedagogia.wordpress.com/>

## Los paneles del X Encuentro de Cátedras de Pedagogía - I Jornadas de Intercambio de Pedagogías del Sur

A lo largo de los días de trabajo se desarrollaron cuatro paneles que articularon el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía y las I Jornadas de Intercambio de Pedagogías del Sur. Estos dieron cuenta del doble carácter que asumió el encuentro. Por un lado, contaron con la presencia de las cátedras de pedagogía de las universidades nacionales

y trajeron para el debate la historia de los encuentros y los desafíos del presente. Por otro lado, a partir de la presencia de panelistas de países hermanos del sur latinoamericano y de organizaciones y movimientos sociales y sindicales, estuvieron presentes algunas voces que dieron inicio y amplitud al intercambio acerca de las pedagogías del sur.

Se detallan a continuación los paneles que se llevaron a cabo:

### *Martes 24/11*

Panel de Bienvenida: Silvia Llomovatte (UBA); Flora Hillert (UBA); Mónica Paso (UNLP); Graciela Morgade (Decana FFyL - UBA).

Panel de Apertura del X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornada de Pedagogías del Sur: Carmen Sánchez Sampaio (GPPF/UNIRIO-PIBID/CAPES, Brasil); Silvya De Alarcón (Instituto de integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia); Coordinador: Daniel Suárez (UBA).

### *Jueves 26/11*

Panel de Cierre del X Encuentro y las I Jornadas: Miguel Duhalde (CTERA, Argentina); Juan Hurtado Chagoya (UMSHN, México) y Representantes del MOCASE-VC/MNCI (Santiago del Estero, Argentina), Coordinadora: Anahí Guelman (UBA).

Cierre de los dos eventos: Daniel Suárez (UBA); Anahí Guelman (Representante de la sede del XI Encuentro de Cátedras de Pedagogía, UBA) y Pablo Pineau (Director del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL - UBA).

## Las I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur

Las I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur constituyeron un plus que permitió también abrir a la discusión de otros actores los desafíos de pensarnos en un marco más amplio y desde una perspectiva crítica del sur. Este evento contó con 200 participantes: docentes y estudiantes universitarios, docentes y estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y miembros de movimientos sociales. Dieron comienzo el 24 de noviembre de 2015, dos días después del balotaje electoral que consagró al gobierno de Mauricio Macri en Argentina y varios meses antes del proceso de destitución de la presidenta Dilma Rousseff en Brasil. Los procesos políticos, sociales, económicos, culturales, educativos que veníamos construyendo y viviendo en algunos de nuestros países dieron un importante vuelco precisamente a partir de la fecha de nuestras jornadas. Estas fueron expresión de aquellos procesos que transitábamos en muchos países y pueblos de América Latina y del Cono Sur, en particular a partir del siglo XXI; procesos diversos, heterogéneos, incomparables, inclasificables que en algunos de nuestros países continúan y cuyas direcciones progresistas y en pos de la justicia social y de las soberanías populares pretendemos recuperar en aquellos en los que se truncaron.

Al momento, entonces, de la realización de las jornadas, nos encontrábamos con una región caracterizada por rasgos, zonas de contacto, posibilidades y realidades de articulación entre países, que los asemejaban, los acercaban, los tornaban próximos, vecinos, solidarios, copartícipes de un tiempo histórico y de una geografía política, inéditos, desafiantes, surgidos de las peculiares historias nacionales y de las luchas democráticas y populares locales, resultado de relaciones de fuerza y de poder construidas en cada uno

de los países. Las experiencias de ampliación y creación de derechos y de reconstrucción colectiva de sentidos, imaginarios y valores que disputaban la hegemonía al neoliberalismo; la recreación en las formas de habitar el territorio, comunicarnos, asociarnos, movilizarnos, estar juntos en el mundo y la historia, que esos procesos y esas experiencias provocaron y provocan; la emergencia de horizontes de futuro tradicionalmente invisibilizados o ridiculizados, y de formas de saber que se entrecruzan o discuten su legitimidad con las consagradas, fueron solo algunos de esos puntos comunes de convergencia y de proyección regional y mundial. Hoy somos conscientes de que la heterogeneidad entre los procesos de nuestros países es mayor, pero también de los aprendizajes y de lo acumulado que nos dejan los procesos transitados.

A la par, en el campo pedagógico latinoamericano y del sur también se fueron organizando, gestionando y repensando procesos, experiencias, propuestas y prácticas muy novedosas, creativas, plurales y difíciles de nombrar desde el discurso educativo disponible. Todas estas formas de imaginar, hacer y decir la educación de otra manera se vinculan con los procesos y experiencias de transformación más generales, y retoman silenciadas tradiciones pedagógicas latinoamericanas de resistencia, producción intelectual y emancipación, pero poniéndolas en tensión con los emergentes desarrollos prácticos y teóricos de la Pedagogía de otros lugares del mundo. Para eso, recuperan y releen a pedagogos olvidados, redescubren otros y debaten con nuevos, reconstruyen e indagan experiencias pedagógicas en territorios locales, en organizaciones sociales y comunitarias, en escuelas y aulas, y documentan y debaten con los saberes pedagógicos construidos en ellas, los ponen en conversación entre sí y con otros autores y perspectivas teóricas.

Todo este movimiento de recreación del pensamiento, el discurso y la acción educativa nos llevó a proponer momentos y espacios para pensar, intercambiar ideas y debatir sobre la posibilidad, la oportunidad y la viabilidad de unas *pedagogías del sur* en conversación con el pensamiento y la práctica pedagógica que ya conocemos y con las perspectivas teóricas con las que venimos trabajando. Las Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur tuvieron como objetivo central profundizar estos debates y articularlos con nuestra tarea como parte de equipos docentes que, en las universidades nacionales, desarrollamos propuestas de formación, investigación y extensión en el campo de la pedagogía.

Además, se desarrolló una cuenta en Facebook para intercambios de información: I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur.

Este evento compartió los paneles con el X Encuentro y se desarrolló a través de cuatro foros definidos luego de una consulta con universidades nacionales del ámbito metropolitano.

- » Foro 1: La diversidad y la pluralidad de espacios educativos y nuevas pedagogías: sujetos, experiencias, movimientos desde el sur latinoamericano, moderado por Anahí Guelman y por Mercedes Palumbo (UBA).
- » Foro 2: Debates epistemológicos y políticos en el campo de la Pedagogía, moderado por Flora Hillert.
- » Foro 3: La recuperación y relectura de pedagogos latinoamericanos en la construcción de Pedagogías del Sur, moderado por Silvia Llomovatte (UBA) y Silvia De Alarcón (Bolivia).
- » Foro 4: La reconstrucción y la sistematización de las prácticas pedagógicas: los saberes, los sujetos y el poder en el campo de la Pedagogía, moderado por Daniel Suárez (UBA) y Gabriel Roizman (Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas).

La convocatoria a estos foros presentaba una fundamentación, que se expone a continuación, y que motorizaba el trabajo de los moderadores para proponer temas, preguntas y cuestiones para el inicio de los debates.

### *Foro 1. La diversidad y la pluralidad de espacios educativos y nuevas pedagogías: sujetos, experiencias, movimientos desde el sur latinoamericano*

Como planteamos anteriormente, en el campo pedagógico latinoamericano y del sur se vienen organizando, gestionando y repensando procesos, experiencias, propuestas y prácticas muy novedosas, creativas, plurales y difíciles de nombrar desde el discurso educativo disponible. Múltiples colectivos de intelectuales y movimientos sociales vienen discutiendo sus alcances y sus límites. Todas estas formas de imaginar, hacer y decir la educación de otra manera se vinculan con los procesos y experiencias de transformación más generales, y retoman silenciadas tradiciones pedagógicas latinoamericanas de resistencia, producción intelectual y emancipación, pero poniéndolas en tensión con los emergentes desarrollos prácticos y teóricos de la Pedagogía de otros lugares del mundo. La vastedad de experiencias y propuestas pedagógicas a las que aludimos se apoyan en nuestras historias y en los desarrollos que aun desde antes del siglo XX se vienen generando en toda América Latina y el Caribe, para llegar al siglo XX y generar propuestas inéditas que se atrevieron a tocar el núcleo del poder de la relación pedagógica moderna, como en el caso de Freire.

Las diversas condiciones de América Latina nos trajeron en las últimas décadas experiencias de los movimientos sociales, preocupaciones de gobiernos que desde los Estados intentaron e intentan encontrar no solo políticas educativas sino también propuestas pedagógicas diversas: misiones



pedagógicas, configuraciones escolares nuevas, propuestas que renuevan las lógicas tradicionales y dan cuenta de un nuevo reconocimiento de la educación como derecho, del sujeto como sujeto social, político y de derecho, de la diversidad y las culturas y saberes de origen, por parte de pueblos, estados y gobiernos. Por supuesto que no se trata ni se trató de un panorama hegemónico, pero sí insoslayable, que plantea infinidad de interrogantes al campo pedagógico. Lo novedoso o lo nuestro histórico y olvidado así como lo específicamente latinoamericano es parte de lo que nos interesa dilucidar en estas propuestas. En este sentido, nos importa particularmente su potencia descolonizadora. Cuánto y qué de las posiciones emancipatorias o liberadoras asumen como propio y cuánto de control social o de reproducción se cuela en ellas y continúa vigentes en estos desarrollos. O tal vez resulte necesario debatir desde otras categorías que den cuenta de nuevas complejidades y especificidades y apelen a otras matrices de pensamiento. Las perspectivas de reconocimiento de la educación como derecho, del sujeto como sujeto social y político, de la diversidad y las culturas y saberes de origen, por parte de pueblos, Estados y gobiernos, así como las experiencias que se originan en movimientos independientes, en políticas de los Estados y en las praxis de las aulas, nos interpelan y demandan nuevas categorías y nuevas praxis.

## *Foro 2. Debates epistemológicos y políticos en el campo de la pedagogía*

Los educadores que trabajamos desde las pedagogías críticas consideradas como marco conceptual y como proyecto político pedagógico, en el sistema, en los movimientos sociales o en la universidad, en la enseñanza, en la extensión, en la investigación, en el gobierno de la educación,

tenemos, entre otras, la tarea de cuestionar nuestras propias referencias epistemológicas: los paradigmas con los que pensamos, actuamos, investigamos. Esos paradigmas se refieren al conocimiento, los sujetos sociales y las prácticas.

En relación con el conocimiento, las carreras superiores de “Ciencias de la Educación”, en las universidades o en la formación docente, nos presentan un objeto fragmentado para su estudio descriptivo desde distintas disciplinas. Si nuestras carreras abordaran el tratamiento de problemas reales y concretos del presente, necesariamente deberían impulsar, en cambio, estudios interdisciplinarios. Junto con la reivindicación de la práctica de la interdisciplina, en los últimos lustros se ha desplegado en nuestro país una batalla por la recuperación de la Pedagogía como el estudio de la totalidad educativa compleja, para la intervención en la realidad con voluntad transformadora. Lo característico de nuestras carreras superiores de “Ciencias de la Educación” es tomar distancia de la práctica para estudiarla primero científicamente y después aspirar a dirigirla desde la teoría.

En rumbo hacia una epistemología del siglo XXI desde el sur, cuestionamos por el contrario la monocultura del saber científico. El conocimiento científico es uno de los abordajes imprescindibles y obligatorios en el análisis de la educación, pero no puede ser el único. Es necesario reconocer la legitimidad de saberes técnicos, artísticos, artesanales y éticos diversos, que incluyan la sabiduría ancestral originaria, para el estudio de la praxis educativa. Las diversidades de saberes son portadas por diversos sujetos del campo profesional y educativo: especialistas docentes y no docentes, estudiantes, padres, organizaciones sociales, gobiernos, actores innovadores de la comunicación y la información. Los conocimientos y sus agentes tienen fuentes de producción no excluyentes: los sistemas educativo y científico formales, y las prácticas sociales en cuyo marco el saber hacer de

diversos grupos y sectores sociales y populares se ve jerarquizado y acreditado.

Entre distintos conocimientos y sujetos populares se hace necesario atravesar conflictos y construir una ecología de saberes que reconozca a todos como válidos a la vez que incompletos; y a sus portadores, habilitados para el diálogo. Esto implica profundas convicciones y prácticas democráticas que legitimen a los diferentes como iguales en el intercambio. Pero, además de conocimientos y sujetos, no podemos ignorar que la praxis educativa conlleva actitudes apasionadas que irradian emociones compartidas a todos quienes participan de ella comprometidamente, actitudes que también deben incorporarse a nuestras matrices de pensamiento. Desde estos componentes paradigmáticos es posible descubrir las riquezas de las experiencias presentes concretas y situadas, levantar propuestas alternativas y contrahegemónicas no dogmáticas, anticipar nuevas experiencias innovadoras y trabajar desde la educación por transformaciones emancipatorias más generales en nuestras latitudes. Hoy mucho más que ayer, “Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana” (*Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*, 1918).

### *Foro 3. La recuperación y relectura de pedagogos latinoamericanos en la construcción de Pedagogías del Sur*

Los nuevos modos de “hacer universidad” en América Latina, tanto en lo relativo a los procesos sociales de inclusión como a los marcos epistemológicos plurales en construcción, nos orientan a quienes trabajamos en el marco de las pedagogías críticas en las universidades de nuestra región a protagonizar una nueva sinergia confluyente en la

necesidad de rescatar del olvido a nuestros tempranos pedagogos. En efecto, desde el campo de la Pedagogía, preocupa la desigual valoración que en los procesos de formación se les otorga a los pensadores del “Norte” –europeos y estadounidenses– en detrimento de aquellos de nuestra región. Muchas veces las principales referencias a nuestros desarrollos pedagógicos quedan ausentes de los currículos y los planes de estudio, por desconocimiento la mayoría de las veces. A principios del siglo XIX, la independencia de las naciones latinoamericanas tuvo lugar conjuntamente con un proceso de homogenización ideológica, proceso de imposición de una única cosmovisión dominada por la creencia en la superioridad de la raza europea y su cultura. Los procesos de Modernidad y Colonialidad imprimieron al mismo tiempo, entonces, su marca en los modos de producir, circular, transmitir y legitimar un conocimiento y una estética en las recientemente fundadas naciones latinoamericanas a partir de la configuración de sus sistemas educativos. La historia de las instituciones en nuestros territorios se enlazó de este modo con el proyecto *moderno-europeo-ilustrado* que buscaba la consolidación de un orden social, político y cultural afiliado a sus élites coloniales locales.

A partir de la urgencia cotidiana de pensar, reconstruir y elaborar epistemologías locales para asegurar sustento conceptual para nuestras investigaciones y colaborar en la comprensión de las nuevas diversidades que encontramos en nuestros estudiantes, enfatizamos la importancia de rescatar algunas de las voces que se levantaron en América Latina en el siglo XIX y el temprano siglo XX desde el nascente campo pedagógico, en oposición y resistencia a dicha impronta occidental y eurocéntrica dominante. Dichas voces denunciaron las lógicas de producción del conocimiento como colonialidad del poder y colonialidad del saber. Y aportaron su pensamiento y escritos para la construcción

de un pensamiento articulado a la idea de un proyecto político emancipador que aparece tempranamente en América Latina como uno de sus rasgos identitarios. A lo largo de nuestra historia, diferentes movimientos sociales latinoamericanos y pensadores desplegaron propuestas pedagógicas con fundamentos y posicionamientos teóricos y metodológicos en abierta resistencia a los impuestos desde los centros coloniales y, posteriormente, ya en el siglo XX, neocoloniales. Así, podemos mencionar a Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Pablo Freire, Enrique Dussel y, por supuesto, los aportes pedagógicos de movimientos y organizaciones sociales tanto de principio de siglo XX como de la actualidad.

Desde mediados del siglo XIX, Simón Rodríguez había concebido las primeras propuestas educativas ligadas al compromiso con la identidad de nuestros pueblos y la consolidación de una revolución independentista. Ya en el siglo XX, José Martí planteaba el ideario pedagógico inserto en una relectura política de los procesos atravesados por la región, hecha desde ella misma con el fin de reconocerse a partir de su conformación sociocultural. Ambos pueden considerarse tempranos exponentes del pensamiento de la educación popular. Asimismo, el movimiento reformista iniciado en 1918 en Córdoba, Argentina, que rápidamente se extendió a la mayoría de las universidades latinoamericanas, es una referencia obligada para muchos debates actuales en el ámbito universitario. Finalmente, la interpretación dialéctica del movimiento reformista de 1918 que sostuvieron el cubano Julio Mella, el peruano José Mariátegui y el argentino Aníbal Ponce, inauguraron una generación fundacional de un marxismo latinoamericano. Estos autores pensaron el compromiso del intelectual y de la educación y aportaron a la construcción de sociedades plurales, democráticas, basadas en el poder de los pueblos,

convirtiendo su pensamiento y acción política en la tarea de sus vidas. Constituyen los cimientos y otorgan parte del andamiaje conceptual para las posturas actuales acerca de la descolonización de la pedagogía y de la descolonización de la universidad.

#### *Foro 4. La reconstrucción y la sistematización de las prácticas pedagógicas: los saberes, los sujetos y el poder en el campo de la pedagogía*

Una de las peculiaridades de muchos de los movimientos intelectuales y políticos de revitalización y reconceptualización de la pedagogía en América Latina, como los que se vienen describiendo, es que destinan gran parte de sus esfuerzos a desarrollar y poner a prueba formas de investigación pedagógica que recuperan, documentan, sistematizan y conceptualizan las diversas experiencias educativas y la práctica pedagógica colectiva. Ya se trate de experiencias de educación popular de movimientos y organizaciones sociales o de las prácticas de movilización politicopedagógica de colectivos y redes de docentes que hacen investigación desde la escuela, una de las preocupaciones centrales de estos emprendimientos colectivos es la de elaborar, experimentar y legitimar formas heterodoxas y participativas de construir conocimientos, de poner sus resultados en circulación y en debate y de validarse como formas legítimas de producir saber. Más allá de los diferentes enfoques y preguntas específicas de investigación que orientan estos procesos de producción de conocimientos pedagógicos, la mayor parte de las iniciativas comparten la pretensión de recuperar y reconocer el saber construido al ras de la experiencia educativa; tornar visibles y públicamente disponibles procesos y prácticas pedagógicas colectivas que fueron respectivamente invisibilizados o desdeñadas por

las formas dominantes de racionalidad pedagógica; incorporar voces, discursos, saberes y sujetos pedagógicos en el debate público y especializado acerca de la educación, con el fin de hacerlo más democrático, plural y polifónico.

En tanto estrategias de investigación pedagógica diferentes a las convencionales, otros rasgos que las caracterizan son: que se inclinan a adoptar perspectivas epistemológicas pluralistas y ecológicas, que tienden a articular una diversidad de estrategias metodológicas en los procesos de investigación en territorio y que son proclives a inventar nuevas formas de organización y gestión colectiva y participativa de los procesos de construcción de saberes y conocimientos educativos. De hecho, muchas de estas experiencias de investigación de la práctica educativa y del mundo pedagógico se plantean como modalidades emergentes de movilización politicopedagógica colectiva, y se posicionan e intervienen en el campo educativo latinoamericano como formas de resistencia a la política de conocimiento del neoliberalismo y como alternativas pedagógicas a las modalidades hegemónicas de hacer, pensar y nombrar la educación, a sus sujetos y sus relaciones. Por eso, han generado en el campo pedagógico latinoamericano una serie de debates, controversias e interpelaciones que podrían estar enriqueciendo y profundizando las conversaciones en torno a la viabilidad epistemológica, política y metodológica de unas pedagogías del sur.

Cabe destacar que ambos eventos fueron gratuitos, ya que se contó con subsidios de nuestra facultad y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica que permitieron el financiamiento de los diversos gastos necesarios para su desarrollo.

Finalmente, resulta importante subrayar la participación de docentes, graduados, estudiantes y personal no docente de la Facultad de Filosofía y Letras que trabajaron

incansablemente para poder llevar adelante tanto la preparación como el desarrollo de estos eventos, así como también la preparación de este libro. Desde ya va un agradecimiento a todos.

## **Equipo de trabajo**

Educación I: Silvia Llomovatte, Flora Hillert, Anahí Guelman, Fernanda Juarros, Inés Cappellacci, Esther Levy, Claudia Loyola, Judith Naidorf, Laura Tarrío, Judith Wischnievsky, Florencia Faierman, Andrés Malizia, Marina Ramírez, Laura López, Noelia Fernández, Victoria Ruscelli, Camila Downar, Facundo Dyszel, Melisa Cuschnir, Daiana Neil.

Educación II: Daniel Suárez, Sofía Thisted, Alejandro Vassiliades, Paula Dávila, María Inés Maañón, Agustina Argnani, Lucía Caride, Mariana Frechtel, Lucía Sucari, Jazmín Belossi.

Estudiantes voluntarios: Diana Pérez, Lidia Marín, Belén Aquino.





## Reflexiones sobre los 20 años de Encuentros de Cátedras de Pedagogía

*Flora M. Hillert, Silvia Y. Llomovatte*

Una heterogénea multitud de motivos confluyen y se potencian entre sí para permitirnos afirmar que el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales fue un evento académico fundamental para nosotros como sede; el más evidente es, indudablemente, que el primer Encuentro –que propusimos y del que fuimos también coorganizadores– se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras, en la UBA, y hoy estamos nuevamente aquí, veinte años después, celebrando el décimo encuentro. Esto muestra continuidad en el trabajo, perseverancia de los contactos e intercambios entre las cátedras de universidades nacionales y confirma una idea y las acciones concomitantes sostenidas en el tiempo, así como la importancia, la necesidad, del trabajo colectivo. La idea era también compartida: concebíamos la Pedagogía como una praxis, como una ciencia práctica que no puede dedicarse solo a la teoría, sino que por definición es quehacer pedagógico, acción pedagógica, praxis pedagógica, una disciplina donde no podemos dividir teoría de práctica: no es teoría para la acción, es la teoría y la acción unidas en una sola actividad.

Este encuentro marca también, en el caso de nuestra facultad en tanto coorganizadora, un momento de inflexión en el sentido del escenario de renovación generacional, ya que ha sido organizado centralmente por jóvenes generaciones de pedagogas, de pedagogos, dentro de nuestras mismas cátedras.

Los años transcurridos nos motivan a recordar algunos hitos. El punto de inicio, cuando paradójicamente, de regreso a la democracia, en nuestra carrera de Ciencias de la Educación –Licenciatura y Profesorado– había dejado de existir la Pedagogía como materia o espacio curricular en el plan de estudios de 1986, aunque la sostuviéramos contra viento y marea, como contenido en otros espacios curriculares que no viene al caso mencionar acá. Más de dos décadas transcurrieron y es para nosotras y nosotros importante recordar que en este año que aún transitamos –2017–, se acaba de aprobar y comienza la implementación del nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, donde la disciplina Pedagogía ha sido recuperada como espacio curricular, gracias al trabajo político académico sostenido durante estos años por los tres claustros –docentes, graduados y estudiantes–.

Cuando realizamos el primer encuentro, en el año 1995, estábamos en pleno periodo de neoliberalismo, con un discurso que, abiertamente, conducía a la asfixia el trabajo de las universidades públicas, con escasísimos fondos para investigación y becas: a lo mejor le tocaba a alguien una beca de estudiante o de maestría que después no iba a poder continuar y su carrera académica se interrumpía. En estos días hemos recordado cómo su ministro de economía enviaba a los docentes y a los investigadores, en la persona de una prestigiosa investigadora en ciencias sociales, a lavar platos.

Acerca de la época de ese primer Encuentro de Cátedras de Pedagogía, una tesis de maestría elaborada una década

más tarde sostenía que no era casual que en un momento de mercantilismo y valorización de otros consumos, avanzara la visión tecnicista instrumental en nuestros planes de estudio y que fuera ignorada totalmente la materia Pedagogía. Entonces, la organización del primer Encuentro en el 95, se propuso avanzar en la recuperación de un área que tuviera que ver con las teorías, con aspectos éticos y estéticos de los contenidos de nuestra enseñanza y de nuestra profesión, con revalorizar historias, visiones, perspectivas y el aspecto formativo de la educación en nuestras propias carreras.

Todos los encuentros fueron importantes, pero a medida que transcurrieron estos veinte años, en algunos se marcaron profundizaciones y hasta virajes de temáticas. Los primeros habían versado sobre temas epistemológicos de la Pedagogía y los intercambios se centraron muchas veces en la enseñanza y la investigación universitaria de la disciplina; en algunos casos, los contextos nos definieron: no casualmente, en 2007, el VI Encuentro se llamó “Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos”, es decir, la Pedagogía inserta, comprometida, en y con las nuevas situaciones políticas y sociales de América Latina en general y de nuestro propio país como parte de ella.

En 2011, el VIII Encuentro, tomó como tema “Teoría, Formación e Intervenciones Pedagógicas”. Allí acordamos que formación no es solo enseñanza, porque no solo diplomamos profesionales en nuestras carreras universitarias, sino que también formamos profesionales, tarea que requiere de la Pedagogía. Pero también se reafirmaba nuestra responsabilidad hacia el resto del sistema educativo que integramos; en aquellos debates se plantearon preguntas y se dio lugar a futuro a otras nuevas, surgidas allí y de los contextos históricos posteriores: ¿cuál es la formación en nuestras escuelas iniciales, primarias, medias, en nuestro sistema educativo en su totalidad?, ¿cómo abordar científica

y pedagógicamente el estudio de esos procesos de formación y prácticas educativas y cómo contribuir con el propósito de identificar y repensar los procesos de constitución de nuevos sujetos sociales y la configuración de subjetividades en cada momento histórico, desde una perspectiva descolonizadora y de género?, ¿cuál es la importancia de la Pedagogía en la formación de docentes, investigadores y otros actores, dentro y fuera del sistema educativo, ya sea desde la construcción y organización de los saberes escolares o desde la tensión hacia modalidades alternativas para la puesta en valor y producción de nuevos saberes que den cuenta de fenómenos sociales nuevos, ampliando la participación a esos otros actores?, ¿cómo identificar y potenciar las nuevas estrategias colaborativas en la producción académica del campo pedagógico llevadas a cabo en las universidades públicas y en los Institutos de Formación Docente?

Una década después de aquel encuentro *desde América Latina*, hemos podido madurar la propuesta de dos eventos simultáneos: el Encuentro de Cátedras y las Jornadas Pedagogías en el Sur, no solo entre universitarios, sino invitando a la participación y a la coconstrucción de conocimiento con instituciones que realizan actividades educativas, sean ellas educativas o no, por idiosincrasia o por origen.

Intentábamos de esta manera recuperar y revalorizar con mirada arqueológica momentos fundacionales y axiomáticos del pensamiento y la praxis pedagógica de América Latina, en especial las ricas y totalmente originales tradiciones de nuestra región en educación popular, en las producciones de Simón Rodríguez, y de apelación a lo latinoamericano en la Reforma Universitaria del 18, desde el título mismo de su Manifiesto Liminar: “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” (21 de junio de 1918), en tanto cuestionamientos del Tercer Mundo al relato sociopedagógico de la modernidad y a la producción

de conocimientos y sujetos colonizados. Pero también nos interesaba mirar la Pedagogía desde los escenarios contemporáneos de América Latina, los procesos y luchas en la producción de conocimiento desde las ciencias sociales y las humanidades y el papel de la educación superior, la universidad, los intelectuales; y sus relaciones, no siempre sencillas ni unívocas, con la sociedad.

En este momento, en los últimos años, hemos estado experimentando un crecimiento no solo al interior de las cátedras, sino también en la incidencia, el peso, los sentidos de la relación que algunos sectores importantes de nuestras universidades y, en especial, de nuestra facultad y nuestras cátedras, tienen con la sociedad; como se dice especialmente en la convocatoria, no solo concebimos el salir desde la universidad hacia la sociedad, sino que también trabajamos desde el campo pedagógico para abrir las puertas de la universidad, para que “otras y otros” entren al espacio universitario y que podamos compartirlo con esos sujetos sociales que trabajan y producen conocimiento y educación desde fuera del sistema educativo.

A partir de la Reforma Universitaria de 1918 y su inclusión de la extensión universitaria como actividad propia y legítima de las universidades, la particularidad que presenta Latinoamérica en clara diferencia de lo que ocurre en los países del norte respecto de sus instituciones universitarias públicas, es su histórica y cada vez más vigente ambición de compromiso con su sociedad. En los últimos años han madurado experiencias de vinculación social de naturaleza y alcances diferentes, que implican un fuerte involucramiento en el territorio, poniendo en tensión el complejo diálogo entre lo global y lo local.

En el caso argentino, la universidad ha visto profundizado su rol en la relación con su entorno, desarrollando numerosas y diferentes formas de vinculación social

a partir de diversos programas que hasta hace pocos años han recibido apoyo económico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Estos programas creados durante el anterior gobierno plantearon modos de *colaboración intercultural* en términos de intercambios entre actores sociales territorialmente definidos y otros actores institucionales, y conllevaron una significativa reconceptualización de la extensión, en tanto su ponderación se situó al nivel de la investigación y de la formación, a partir de la integralidad de las prácticas universitarias; y, en definitiva, de una pedagogía universitaria renovada en términos de inclusión social y de pensamiento y prácticas decolonizadoras. Esta praxis académica vertebradora de los programas en cuestión se configuró en la definición y desarrollo participativo de proyectos involucrando a las comunidades y organizaciones de la sociedad civil, de modo que los intereses sociales se enlazaban con los intereses científicos de los docentes investigadores y la producción y circulación del conocimiento científico se realizaba en conexión con la búsqueda de satisfacción de necesidades de los grupos sociales que históricamente no tienen acceso al conocimiento especializado.

Estos proyectos, considerados desde el campo de la Pedagogía y de las ciencias de la educación, pueden ubicarse en un modelo de ciudadanía que pone énfasis en el desarrollo de una colaboración basada en la participación local, orientada a promover cambios profundamente democratizadores en las relaciones económicas, políticas y sociales, y ha dado lugar a un conjunto de preguntas, como: ¿cómo elaborar propuestas pedagógicas que sirvan para desarrollar una perspectiva ética y con compromiso social como base de la práctica profesional?, ¿cómo enriquecer los procesos de formación a partir del desarrollo de capacidades y habilidades requeridas para la intervención social y

la generación de alternativas en respuestas a las exigencias sociales?, ¿cómo responder a las interpelaciones a las ciencias desde la diversidad cultural y de saberes de diversos sectores y actores?

Estos interrogantes y otros similares nos conducen a un interrogante central para la universidad hoy, interrogante que podría ser rastreado a lo largo de este libro en prácticamente cada uno de los trabajos que lo componen: en definitiva, ¿las actividades de investigación académica y los procesos de formación y extensión y transferencia /vinculación social son regidos por el *ethos* de la corporación, el *ethos* del mercado, el *ethos* de la esfera pública o por un conjunto de criterios interculturales en el sentido más profundo y más abarcador del concepto, aún en construcción colectiva, muchas veces en redes heterogéneas?

Una respuesta que esbozaríamos en principio, es que claramente el aludido universo de experiencias de vinculación social territorial que se viene desarrollando desde las universidades públicas en el contexto mencionado respondía a un concepto superador de integralidad de la vida universitaria. Al mismo tiempo, se impone una realidad: la política universitaria de alcance nacional que había planteado estos programas y proyectos como una de sus bases y fundamentos, ha sido clara, brusca e indudablemente interrumpida.

Estamos viviendo, como en ocasión del primer Encuentro de Cátedras, momentos de instalación de un modelo o modelos que buscan –a través del ejercicio de la violencia en un amplio espectro de manifestaciones– cambios profundamente regresivos en la sociedad argentina y en sus instituciones. El sistema educativo en todos sus niveles es uno de los lugares donde esos cambios ya se muestran explícitamente y la universidad y el sistema científico como parte de ese universo también están sufriendo los embates.



La necesidad de tener que trabajar a contrapelo de las políticas del gobierno de turno, de resistirlas y oponernos, y de plantear las alternativas que nos permitan continuar trabajando con coherencia desde el campo pedagógico está amparada por la autonomía universitaria desde hace ya un siglo y forma parte de nuestra experiencia histórica colectiva como pedagogas y pedagogos, como docentes e investigadoras e investigadores universitarios. Una vez más, depende de nosotras y nosotros seguir avanzando en el terreno de las conquistas hacia la emancipación.

Hasta el próximo encuentro. Nos vemos allí.

## **Eje Formación de grado y posgrado**

---



## Presentación del eje Formación de grado y posgrado

*Paula Dávila, Fernanda Juarros*

El X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales ha sido un espacio de rico intercambio productivo en torno a un eje fundamental: el de la *formación* de nuestros estudiantes, futuros colegas. El propósito de reunirnos como colectivo a reflexionar sobre las propuestas y experiencias que les ofrecemos, sobre cómo las concebimos y desplegamos, ha atravesado, durante sus 20 años, todos estos encuentros.

El trabajo sobre el eje Formación, desarrollado en nueve comisiones, nos ha permitido significar las transformaciones logradas y los retos pendientes en la enseñanza de la Pedagogía a través de fructíferos debates en torno a los posicionamientos pedagógicos de las propuestas de formación –y de su historicidad– de los más de 40 equipos docentes que han presentado sus trabajos (elaborados colectivamente) y los han dispuesto como insumos disparadores de la conversación. Y tal vez lo más valioso haya sido que esta instancia de reflexión y debate se ha dado de un modo horizontal entre profesores, auxiliares docentes y graduados y estudiantes adscriptos a las cátedras con una preocupación

como centro: la de las problemáticas de la formación en Pedagogía.

La modalidad de trabajo propuesta para este X Encuentro tuvo que ver más con la posibilidad de que cada cátedra presentara una producción escrita breve, elaborada de manera colectiva por sus equipos docentes y que actuara como disparador del intercambio, más que con la exposición individual de la tradicional ponencia. En ese sentido, pretendíamos que las producciones estuvieran orientadas a la presentación de inquietudes teóricas y experiencias emergentes de las propuestas programáticas o prácticas de las cátedras que permitieran no solo conocer el trabajo que se realiza, sino que propusieran temas, asuntos y preocupaciones para el debate común. Esto pudo favorecer, efectivamente, la generación de un espacio de discusión intercátedra en el que problematizar los diversos posicionamientos epistemológicos, teóricos, metodológicos y políticos en relación con la formación en el campo de la pedagogía, así como las estrategias y prácticas de enseñanza que despliegan los equipos docentes a la hora de llevar adelante sus propuestas.

A través de los 40 escritos presentados en este eje, que pueden leerse en su totalidad a continuación, es posible recuperar diversas perspectivas curriculares, las modalidades alternativas de programación, las distintas formas de organización del trabajo docente y de las actividades curriculares, las diferentes estrategias de vinculación y acompañamiento, como también las novedosas formas de evaluación y vinculación con los y las estudiantes<sup>1</sup> De esta manera,

---

1 Algunos de los trabajos presentan estrategias institucionales que se proponen, mediante el acompañamiento de la formación de los estudiantes a partir de sus trayectorias educativas, hacer efectivo el derecho a la educación. El despliegue de estas estrategias muestra la preocupación por configurar prácticas más inclusivas e igualitarias en las universidades. En otro orden de cosas, cabe señalar el creciente papel de las nuevas tecnologías en las prácticas pedagógicas de las cátedras que puede visualizarse en los trabajos presentados.

la lectura de este apartado que aquí introducimos puede permitirnos hacer una suerte de reconstrucción, de *estado de situación* de la enseñanza de la pedagogía en las universidades nacionales, al tiempo que recuperar una perspectiva histórica y contextualizada de los debates sobre la formación en nuestro campo.

Algunas de las cuestiones que guiaron las conversaciones en cada una de las comisiones tuvieron que ver con las relaciones entre las propuestas de formación presentadas y los contenidos relacionados con los desarrollos actuales de la pedagogía y de otros campos de los que se nutre; con el modo en que se tematiza y problematiza la relación entre teoría y práctica, entre saber y experiencia, entre pensamiento y acción pedagógica, entre lectura, reflexión y escritura en nuestras propuestas de formación; con las presencias y ausencias, las continuidades y rupturas<sup>2</sup> en los programas de estudio, y con los problemas del campo educativo, social y político que interpelan nuestras propuestas de enseñanza.

En este sentido, en algunas de las comisiones cobró una fuerte centralidad el debate en torno a las contribuciones al campo de la pedagogía de un conjunto de pedagogos y de una amplia diversidad de experiencias y prácticas (tal vez escasamente trabajados en las carreras de Ciencias de la Educación) que han surgido y vienen desarrollándose en América Latina en pos de la producción de alternativas a los procesos hegemónicos en educación. En no pocos trabajos

---

2 El ejercicio de memoria desplegado en algunos de los trabajos acerca del desarrollo de las cátedras de educación aporta a la comprensión de las prácticas de enseñanza en el marco de las trayectorias intelectuales que grupos académicos y colectivos docentes han problematizado a lo largo de los acontecimientos historicopolíticos del país, forjando los puntos de tradición y ruptura en la formación en pedagogía. Por ejemplo, momentos de gran impacto social y político como las dictaduras militares y el retorno de la democracia marcan un antes y un después en los análisis de la configuración de los espacios académicos e institucionales de las ciencias de la educación.

se visualizó la preocupación de revisar nuestras matrices de pensamiento para recobrar la idea de pensar *desde* América Latina (en oposición a las miradas resultantes de matrices eurocéntricas) para reconstruir potencialidades emancipatorias que colaboren en pensar una pedagogía *desde el Sur*. Las pedagogías críticas y decoloniales se destacaron como aquellas sobre las que se desarrolló la mayoría de los planteos de las cátedras participantes para la problematización en torno a las identidades, las diferencias y las desigualdades, y los retos que demandan a la tradición crítica en educación: la conversación con experiencias en las que se construye saber pedagógico en América Latina desde la diversidad de lugares de enunciación y la necesidad política de transformación de la universidad, que ella misma no puede eludir, sino encarar y asumir.<sup>3</sup>

La diversidad de experiencias presentadas procuró tender puentes entre la teoría y la práctica pedagógica tomando como sujeto de conocimiento principal a los estudiantes en formación. El interrogante acerca de lo que significa la docencia hoy se constituyó en eje fundamental para el desarrollo de investigaciones educativas y para el desarrollo de propuestas de prácticas en el campo profesional. Asimismo, la inserción progresiva de la pedagogía en ámbitos profesionales ampliados más allá del sistema escolar ha venido incluyéndose progresivamente en los programas académicos y propuestas diversas de formación.

A modo de cierre podemos señalar que visibilizar distintas concepciones pedagógicas permitió a los colectivos

---

3 Las presentaciones que hacen una lectura decolonial de la educación plantean que los problemas actuales del sistema educativo y del campo pedagógico son consecuencia del sistema de desigualdad y negación que fundó y rige el funcionamiento de nuestras sociedades, y proponen como camino de transformación la visibilización de aquello que se ha negado y ocultado: identidades, historias, contradicciones, saberes y experiencias que deben ser recuperados para construir un horizonte de posibilidad para la educación y la pedagogía.

docentes repensar sus estrategias formativas. Sin desconocer la heterogeneidad de sus perspectivas, áreas de acción, sujetos y prácticas, podemos identificar un conjunto de rasgos e ideas fuerza que dan identidad a este eje:

- » las lecturas críticas del orden social y los nuevos cuestionamientos al papel reproductor del sistema educativo hegemónico en el país y en la región;
- » la expresa intencionalidad emancipadora eticopolítica de la educación en pos de la construcción de sociedades justas, inclusivas, que superen dominaciones e inequidades;
- » la creación de metodologías de trabajo innovadoras, dialógicas y participativas;
- » la construcción colectiva de conocimiento a partir del diálogo de saberes entre el ámbito universitario y los sectores populares.





## Pedagogía: encontrarnos para ser otros, siendo cada uno el mismo (FEEyE, UNCuyo)

María Fernanda Apaza Sembinelli

Si alguien, cayendo de sí mismo en sí mismo,  
manotea para sostenerse de sí y encuentra entre él  
y él una puerta que lleva a otra parte,  
feliz de él y de él, pues ha encontrado su borrador  
más antiguo, la primera copia.  
Roberto Juarróz, *Poesía vertical*.

Para comenzar, Roberto Juarróz, con su deliciosa pluma, nos acerca a cierta quintaesencia de la asignatura Pedagogía, de la que formamos parte. Entendido como un espacio donde el compartir, el *entre-ayudarse* y el diálogo son constitutivos de cada encuentro, pensamos que se trata de eso: de ayudar a crecer, de ayudar a actualizar las versiones de cada estudiante y la propia, desde la singularidad, los estilos personales, las trayectorias vitales y académicas, desde la diversidad o, mejor dicho: *encontrarnos para ser otros, siendo cada uno el mismo*.

Lo dicho se vehiculiza a partir de las orientaciones, ejes y contenidos de la asignatura. La unidad curricular de Pedagogía se dicta en todas las carreras de grado de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), en Mendoza. A partir de constantes y profundas reflexiones en el seno del equipo y en diálogo permanente con los estudiantes, su contenido fue adquiriendo matices distintos. De ellos quisiéramos compartir algunas orientaciones y contenidos que significaron interesantes giros para pensar nuestro tiempo y actuar en él.

Inicialmente, a medida que se consolidaba el equipo de profesores, se sucedieron frecuentes reuniones de socialización de indagaciones personales y centros de interés particular. Luego se intentó que esas inquietudes tuvieran forma de programa.

Finalmente, desde posicionamientos *nuestros*, latinoamericanos, originales, tejidos con hilos de identidad, es que se construyó la urdimbre de la asignatura. Con los tiempos acotados del cuatrimestre, debimos hacer elecciones y selecciones: la mirada de Prieto Castillo como orientadora general y, de cara a dar cuenta de los aportes de grandes pedagogos, decidimos reparar en aquellos con experiencia áulica concreta y aquellos que, por estar teñidos de libertad, lucha, respeto por el otro y voluntad de transformación, representan miradas *imprescindibles* para los escenarios de actuación educativos de hoy: Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire, experiencias educativas campesinas como las de Warisata, Chiapas, Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) y Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE). Miradas que abren, que crean, que sueñan y que cuestionan. Miradas que deconstruyen y construyen colectivamente. Miradas que aportan, en síntesis, a la identidad política de nuestros estudiantes, desde el espacio áulico para tener como objetivo la complejidad social. Identidad que asume la imposibilidad de la neutralidad, la necesaria reflexión del *¿para qué?* el *¿por qué?* y el *¿para quién?* de cada acción, la limitación tajante de que no basta con lo técnico o metodológico, ya que lo político se cuela por los dedos, por la boca, por los pies y los ojos.

Y esta dimensión política implica indefectiblemente también al conocimiento. Boaventura de Souza Santos orienta esta reflexión a las mismas bases epistemológicas:

Lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática de saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. (Santos, 2006: 26-27)

Es decir, no basta con conocer, sino *conocer para transformar*, para animarnos a intervenir: sin ello toda práctica educativa de nuestra parte sería indolente, perezosa, indiferente, cuando no inhumana. Al aproximarnos al legado de los autores mencionados nos acercamos a contextos, a condiciones históricas que los desafiaron, que los motivaron a buscar encuentros entre el saber y el hacer, entre el conocer y sus horizontes de posibilidad. O como lo expresa Suarez:

Todo un “horizonte de posibilidad”, de resistencia y de lucha, de activa producción político pedagógica y de construcción de dispositivos pedagógicos democráticos y participativos, se abre a partir del análisis y la comprensión crítica de las situaciones de injusticia educativa que se sufren en el presente. (Suárez, 2008: 206)

Esto lo vio claramente Elizardo Pérez, profesor rural que, junto a la energía y fuerza inquebrantable de Avelino Siñani, campesino y arriero aymará, fundaron Warisata, que con el tiempo representaría una de las mayores experiencias de educación rural en América Latina.

Pérez expresó esta necesaria perspectiva de posibilidades con fortalecimiento de los orígenes, de la siguiente manera:

–¿Qué es lo que entonces piensa usted, Pérez?  
–Yo pienso –le dije– que la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio, allá donde él lucha para no desaparecer; que no debe contraerse únicamente al alfabeto sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; [...]. (Pérez, 1992: 70)

Lo cierto es que Warisata fue una experiencia de profundo respeto y articulación con la cultura y cosmovisión del indígena altoandino. Comprender que las prácticas pueden trascender el encapsulamiento de su contexto para posicionarse como potenciadoras de las riquezas naturales, culturales y lingüísticas de la comunidad que le dan forma, es comprobar que el aula es patrimonio de quienes la pueblan y su aporte en dignidad neutraliza prácticas segregadoras, humillantes y de sometimiento, históricamente construidas.

El argentino Premio Nobel de la Paz en 1980, Adolfo Pérez Esquivel, en su compromiso con la defensa de la democracia y los derechos humanos, compartía, a partir del análisis de diversas realidades y la vida de nuestros pueblos, que “Si no sabes a dónde vas, regresa para saber de dónde vienes”: Warisata representó una oportunidad para trazar nuevos futuros desde el pleno reconocimiento y valoración de las raíces.

Por su parte, y yéndonos al sudeste mexicano, las prácticas zapatistas en Chiapas nos enseñan que podemos hacer de nuestra aula una trinchera, en la construcción de sociedades más respetuosas del *Otro*, más solidarias con el compañero y más tolerantes de cada conciencia y de ancestrales modos de vida y relación.

Asimismo, la experiencia alternativa de Simón Rodríguez puede ser leída como vanguardia, movimiento contracultural, tensiones e intentos de oposición a lo dominante en

su época. Nosotros como educadores estamos llamados a eso: a repensar, a inventar, a construir futuros deseables superadores de las miserias del actual. Debemos tomar su legado como aporte de lo que puede ser una respuesta nueva, creativa y ajustada a los mismos interrogantes de siempre: cómo la educación propicia la humanización de los que intervienen, cómo se puede *ser más* junto al otro, *entre-ayudándose*.

Pero... si las condiciones de partida son tan inmanejables, tan agresivas, tan invasoras, tan influyentes, ¿cómo podremos transformar la sociedad, la educación, las prácticas pedagógicas? Paralizarnos en interrogantes de este tipo es minimizar la fuerza de la intervención crítica sobre lo que pasa en educación y cómo esto impacta en los sujetos. Todo saber debe insertarse en procesos de transformación; si no, es inerte.

Entendemos que es tiempo de generar desde la universidad espacios aún más críticos y de sumarnos al despertar y la recuperación de proyectos que fueron truncados hace 200 años. Proyectos que se silenciaron en los inicios de la organización de nuestro Estado y en el convulsionado siglo XX. Comprendemos que esa es una de las maneras más exquisitas de conocernos a nosotros mismos: cuando me encuentro con el otro y su riqueza y juntos pensamos transformar nuestras realidades y nuestros contextos. Contextos no exentos de desigualdades, contextos dinamitados, contextos fragmentados, contextos incendiados. ¿Puede un educador abstraerse de esta situación? Y es allí donde se tensionan las ideas, donde se prueban las herramientas, donde se asumen los desafíos. Donde se intenta recuperar la lucha, la dignidad, los sueños y la esperanza. Pero no se nos debe perder de vista que siempre la respuesta será *colectiva*, será desde la trama que formamos.

Para finalizar, y sintetizando los planteos esbozados anteriormente, la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) menciona que:

La Educación Superior debe no solo dar herramientas sólidas para el mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia [...].

Es así que, comprometidos con los valores que sustentan la democracia, intentamos construir en el aula universitaria un espacio de análisis y reflexión de esta realidad socio-educativa que asumimos compleja. Y de este modo, dotar al estudiante de algunas claves interpretativas para leer el mundo y su tiempo, y con ello, sembrar para su transformación, es decir, descubrir las posibilidades de esperanza. Freire sobre ello mencionaba:

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera sean los obstáculos– para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida [...].

## Bibliografía

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y Educación Indígena*. Ecuador, Abya Yala.

de Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Freire P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra nueva.
- (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. México, Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Coll C. (2003). *Perspectivas Actuales de la Educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- Imen, P. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- (2014). *Educación Rodrigueana para el socialismo del siglo XXI*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Martí, J. (1997 [1961]). *Ideario Pedagógico*. La Habana, Pueblo y educación.
- Pérez, E. (1992 [1962]). *Warisata, la escuela-ayllu*. La Paz, Ceres-Hisbol.
- Prieto, Castillo, D. (1993). *Educar con Sentido, Apuntes sobre el Aprendizaje*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Puigros, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Freire*. Buenos Aires, Colihue.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008). *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Aires, Buenos libros.





# **Dimensiones de la formación en una universidad pública. La cátedra Educación I y el proceso de su construcción como aportes al campo de la Pedagogía (1986-2015) (FFyL, UBA)**

*Silvia Llomovatte, Flora Hillert, Anahí Guelman, Ismael Rodrigo*

## **Brevísima historia (1986-2016)**

En esta ponencia nos proponemos explorar diferentes dimensiones de la formación en una universidad pública, en y desde una cátedra donde se desarrollan contenidos básicos y problematizadores del campo pedagógico, historizados y contextualizados en América Latina. Esta cátedra, Educación I, inicia sus actividades con el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación –FFyL de la UBA– de 1986; no es menor destacar que también estaba comenzando la formulación de una nueva política de investigación para el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en esta facultad. Ambas “inauguraciones” –el Plan de Estudios y las actividades del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)– se constituyeron como parte de los esfuerzos realizados para superar el “apagón cultural” y los efectos de la fuerte violencia ejercida contra la universidad y los universitarios por la dictadura cívicomilitar.

En particular, Educación I debía superar su “marca de nacimiento”, su propio nombre, que remitía a una asignatura

de cualquier universidad anglosajona con un dejo tecnocrático y neutral –la pretendida neutralidad de la academia de aquellos países entre los 60 y los 90–.

El equipo integrado por las autoras, entre otros colegas, que, mediante un concurso interno, se hizo cargo de elaborar y dictar esta asignatura, pertenecía a quienes pretendían como inicio –reinicio– de nuestra carrera brindar a los nuevos estudiantes una formación en Pedagogía, en consonancia con un grupo de docentes, jóvenes graduados y estudiantes.

Es pertinente recordar que la llegada de la democracia nos encontró a los sujetos universitarios de las varias generaciones en cuestión en una situación heterogénea en cuanto a las posibilidades que se habían tenido de crecimiento y continuidad en el trabajo intelectual, en la pertenencia institucional lograda en el proceso de normalización y democratización /restablecimiento de la autonomía, deseo de compromiso con la cátedra universitaria, entre otras variables que complejizaban la construcción de la cátedra.

En cuanto al desarrollo de nuestra disciplina, percibíamos en ese momento que, en el contexto de las Ciencias de la Educación, el ámbito de la Pedagogía aparecía algo desdibujado en cuanto a sus potencialidades como disciplina medular, que sustentase la concepción de la educación como un objeto integrado y aportase a la construcción de una ciencia de la educación a la vez explicativa y comprensiva, hermenéutica y crítica. Allí comienza un derrotero que en la continuidad hasta nuestros días produjo mucho debate, formación y construcción pedagógica. Presentamos algunas de las peculiaridades de la materia para pasar luego a las dimensiones que caracterizan nuestro trabajo a lo largo de casi tres décadas.

## La materia en cuestión, su ubicación, objetivos y principales preocupaciones

Nos propusimos desde el comienzo para esta materia inicial de la carrera un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto sociohistórico, de manera de mostrar que la educación es un producto históricossocial y su naturaleza, política. Cada vez con mayor precisión y profundidad fuimos otorgándole a la materia el doble objetivo de comprender la educación en toda su complejidad y de discutir alternativas de transformación que la colocasen al servicio de todos los sectores de la sociedad, en especial de aquellos históricamente excluidos tanto de la oferta educativa como de la posibilidad de demandarla.

Después de sucesivos cambios –en rigor, todos los años los hacíamos– el programa de la materia fue decantando en una construcción que respeta el tiempo cronológico en la búsqueda de una visión histórica que pueda dar cuenta de los contextos de los debates. Pero comprende lo histórico alejado de lo exclusivamente historiográfico, de las visiones del pasado productor de un resultado, y se acerca más a una noción de lo histórico como presente en el que los sujetos vamos construyendo y abriendo la historia. Por eso en el programa se propone una mirada del presente que puede incluir una prospectiva.

En esta línea histórica y considerando la legitimidad de las diferentes voces así como la validez y coexistencia de debates, prácticas, líneas políticas, intervenciones y teorías, es que se presentan tanto las discusiones teóricas básicas necesarias para la formación en el campo pedagógico, los procesos de aparición, construcción y crítica de la institución escuela en el contexto del capitalismo central y en nuestra región, así como las ideas y prácticas de pedagogos paradigmáticos del pensamiento latinoamericano,

para desembocar desde el principio de este siglo en algunas de las propuestas que están siendo construidas y llevadas a cabo por nuevos movimientos y organizaciones sociales.

Dado que partimos de la convicción de la necesidad histórico-social de la escuela, la materia vino planteando una mirada necesaria, fundante, pero predominantemente de corte europeo que perdía de vista la especificidad del proceso de gestación del sistema educativo colonial, colonizante, en Latinoamérica. Aun cuando se trata de una materia cuatrimestral que pone un corto límite de tiempo, nos propusimos superar esa falencia y dejar planteadas algunas especificidades de la escuela moderna latinoamericana y las tensiones o debates entre estas dos miradas.

Desarrollamos los principales debates teóricos del siglo XX respecto de la educación, en función del papel conservador o crítico y desnaturalizador que juegan algunas de estas teorías, buscando también una aproximación más dialéctica respecto de la educación y la escuela. Finalmente, hemos propuesto y a veces logrado que una de las características de esta materia sea el rescate de algunas vertientes de la especificidad y los aportes de la pedagogía latinoamericana durante el siglo XX.

También se abordan las perspectivas dominantes del último periodo del siglo XX y comienzos del XXI que implicaron en nuestro país y en América Latina la agudización de la desigualdad social y educativa y que no se resignan, la historia reciente lo muestra, a ser corridos completamente de escena. Introdujimos los aportes de las pedagogías desarrolladas por los movimientos sociales en las últimas décadas y algunos de los modelos que asumió la educación como derecho social en los últimos años en varios países de Latinoamérica.

Terminamos un recorrido conceptual con el espacio que se reserva al debate epistemológico en la materia, porque

permite comprender las discusiones acerca de las limitaciones de su “cientificidad” y la necesidad de incorporar otros saberes no científicos en el debate paradigmático al conocimiento de la educación y sobre la educación , etc., desde qué condiciones de producción de época, políticas, culturales, simbólicas, teorizan los diferentes aportes que trabajamos y desde allí valorar la potencialidad crítica de este campo de saber, en términos teóricos y prácticos.

## **Formar-se y producir en la universidad pública. Las dimensiones de la formación**

A partir de esta presentación de las preocupaciones teóricas y politicopedagógicas que desarrollamos en un programa de una materia de grado nos interesa entonces hablar de nuestro trabajo de formación y producción en la universidad pública. Proponemos un desarrollo a través de cuatro dimensiones: la organización del trabajo académico; la incorporación de la realidad social y educativa al dictado de la materia; la proyección académica; la investigación.

### *Organización del trabajo académico*

La opción que se tomó en la cátedra desde sus orígenes fue la de trabajar de manera paralela en la propuesta dirigida a los estudiantes y en la formación de quienes integraban la cátedra en todos y cada uno de sus puestos. Entendimos entonces el proceso de producción académica y crecimiento intelectual de cada uno de los miembros de la cátedra y de la cátedra misma como una responsabilidad compartida, donde todos y todas, cada uno desde su función y su momento de desarrollo profesional, podían aportar al proceso conjunto, sentando así las bases de una modalidad

democrática de trabajo intelectual en la universidad que, por otra parte, funcionaría como un eficaz medio de formación académica de todos sus miembros.

Los integrantes del equipo de cátedra desarrollan las actividades de enseñanza y, al mismo tiempo, son protagonistas en los debates y búsquedas que dan lugar a los sucesivos cambios en el programa de la materia, a través del trabajo colectivo y los aportes personales de todos ellos.

### *Incorporación de la realidad social y educativa al dictado de la materia*

Los cambios fueron muchos y no respondieron a las “modas” académicas experimentadas por la disciplina, sino a las sucesivas y continuas autoevaluaciones realizadas, así como a los cambios experimentados en la configuración del campo disciplinario y profesional, del cual somos investigadores muchos de los integrantes de la cátedra.

Consideramos de fundamental importancia pedagógica inscribir la materia en los nuevos escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales que se desplegaban desde finales del siglo XX hasta los tres primeros lustros del nuevo siglo. Desde la recuperación democrática y la reformulación de los sistemas educativos, pasando por las resistencias y la crítica a las transformaciones de los 90 hasta incluir las experiencias de búsqueda de respuestas al modelo neoliberal y neoconservador, hasta la actualidad, cuando cobran protagonismo movimientos de mujeres, de campesinos, aborígenes y territoriales, los gobiernos de la región se distancian de las políticas de los 90 y la educación recupera un sentido profundamente pedagógico. El compromiso con la realidad ha llevado a renovar los enfoques y los énfasis en el programa.

La preocupación por la coyuntura y por dar ingreso a las problemáticas vigentes se tradujo en estos años en diversas

modalidades de trabajo. Fuimos buscando modos de incluir en las cursadas problemáticas específicas, coyunturales o elegidas como ejes de trabajo de interés. Por ejemplo, en el plano nacional, la crisis socioeconómica de fines de 2001 en Argentina puso al descubierto la situación de la infancia y de la escuela dirigida especialmente a los sectores marginados y excluidos. Esta temática fue abordada en profundidad en el desarrollo del programa de 2002, en el que el tema de Infancia fue tratado a través de la bibliografía, de un trabajo en terreno y de un panel con especialistas. Al mismo tiempo, durante la crisis cobraron mayor visibilidad nuevos sujetos y movimientos sociales que tenían existencia previa, pero que hicieron oír su voz con mayor potencia de 2002 en adelante, y tomaron en sus manos iniciativas populares de educación de contenido alternativo y distintos grados de sistematicidad: por eso, junto al dispositivo público escolar, se inicia la aproximación desde nuestro programa a procesos y experiencias educativas de signo popular desarrolladas fuera del sistema oficial, o dentro del sistema en forma autogestionaria por padres y docentes.

Fuimos introduciendo estas temáticas en principio a través de paneles: los movimientos sociales ingresaron a la facultad a través de estos paneles a relatarnos sus preocupaciones vitales y educativas. Los paneles se institucionalizaron y a partir del año lectivo 2005 decidimos poner en diálogo las experiencias de los movimientos con las experiencias alternativas de la educación pública. Así, ese año culminó con un panel sobre “El sistema educativo argentino y su cuestionamiento como dispositivo de socialización de la modernidad. Experiencias y relatos de construcciones educativas novedosas fuera y dentro de las escuelas del sistema educativo”, que va profundizando su contenido a través de los años. A medida que estas temáticas fueron investigándose y se produjo conocimiento al respecto, fueron



conformando una subunidad del programa. Tomamos para estudiar alternativas inclusivas superadoras, tanto desde dentro como desde fuera del sistema educativo público, como desafíos para la pedagogía y como nuevos pedagogos colectivos con aportes a este campo de saber.

Algo similar ocurrió con la preocupación por “La educación y la realidad social en América Latina hoy”, que se reflejó, en una primera etapa en la inclusión de una Unidad introductoria que se propuso presentar parte de la riqueza de los debates educativos que aparecían en América Latina y Argentina durante el siglo XXI, aún en sus inicios, vinculados a las problemáticas sociales más urgentes. En la medida en que estos procesos fueron también estudiados, pasaron a ser parte culminante del programa, articulada con el resto. Las políticas educativas de la última década en Latinoamérica implicaron un cambio de rumbo, en algunos países de modo más tímido y en otros, más audaz. Dejar este fenómeno afuera de la materia hubiera sido un modo de desconocer la construcción histórica del presente.

Abordar fenómenos antes de encontrar material que los analice y teorice sobre ellos, desde el punto de vista de la enseñanza, no es fácil. Sin embargo, es posible acercarse a ellos con honestidad intelectual a través del contacto con sus protagonistas y sus producciones, a través de las experiencias y de las fuentes. A medida que estos fenómenos van siendo estudiados, se va encontrando material teórico al respecto. La cátedra motorizó desde estas necesidades investigación al respecto que nos devuelve también material de trabajo bibliográfico.

Los cambios en el panorama internacional acentuaron la necesidad de abordar las problemáticas de las identidades desde perspectivas sociales, multiculturales e interculturales, temas que fueron abordados en diferentes unidades del

programa. En este proceso de cambios hemos avanzado en diferenciar las Pedagogías Críticas de los 70, los 80, los 90, el aporte de alcance universal del pensamiento freireano y las nuevas búsquedas de principios de siglo. Parte de estos debates están presentes en la Unidad 4, que aborda las cuestiones epistemológicas incorporando elementos de la revolución paradigmática en el siglo XXI, las construcciones posestructuralistas, la teoría de la complejidad y los estudios culturales en educación. En los últimos años se incorporaron a la asignatura algunas de las preocupaciones teóricas que enmarcan la mirada latinoamericana (y permiten analizar su ausencia), potente en la producción de alternativas. Nos referimos a las perspectivas decoloniales y descolonizadoras. Si bien, hacía mucho tiempo que en la cátedra trabajábamos la Pedagogía del oprimido y la pedagogía de la esperanza, de Freire, se rescataron otros pedagogos y maestros latinoamericanos, y pudimos también abordar la problemática misma de la decolonialidad.

### *Proyección académica de la cátedra*

Entendemos por “proyección académica” lo realizado desde la cátedra con proyección hacia otros ámbitos institucionales. En este sentido, podemos mencionar la apertura del área focalizada en Teoría de la Educación en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en 1997-1998, y la inauguración y constante participación en las reuniones nacionales de las cátedras Pedagogía, Teoría de la Educación, Problemática Educativa y afines. En 1995 la cátedra Educación I de la UBA, nuestra cátedra, en conjunto con la de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), inició las reuniones nacionales de cátedras de Pedagogía, Teoría de la Educación, Problemática Educativa y afines.

## *Investigación*

Durante estos años, puede destacarse la incorporación de todos los auxiliares y adscriptos a los proyectos de investigación dirigidos por las docentes que encabezan dichos proyectos en cada momento histórico. La decisión acerca de a cuál investigación se incorpora cada uno se realiza sobre la base de sus intereses académicos. Una vez incorporados al equipo de la investigación, quedan incorporados al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Las directoras han presentado en diversas ocasiones a los auxiliares, bajo su dirección, a becas de la UBA o del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en las categorías de estudiante, iniciación o perfeccionamiento, en su momento, o en las categorías doctoral y posdoctoral en la actualidad. En otras palabras, todos los auxiliares de docencia y los adscriptos participan de las diversas etapas de alguna de las investigaciones en curso en la cátedra y todos los auxiliares docentes ordinarios de la cátedra están categorizados y se han incorporado al Programa de Incentivos para docentes-investigadores.

Al mismo tiempo, son varios los miembros de la cátedra que tienen hoy bajo su dirección proyectos de investigación financiados. A partir del año 2001, los miembros de la cátedra, a partir de una mirada crítica acerca de la universidad que era, precisamente, parte y resultado de un proyecto de investigación, comienzan a trabajar crítica y fuertemente a nivel institucional en los procesos de apertura de la facultad y la universidad hacia la sociedad. En el seno de esta materia y de esta cátedra se desarrollan incipientes y luego potentes procesos de vinculación/extensión y transferencia con sectores sociales con los que trabajábamos parte de nuestros propios contenidos (sistema educativo, movimientos sociales, etcétera).

## **A modo de cierre provisorio**

Durante los casi 30 años de trabajo de la cátedra de Educación I, hemos realizado un trabajo desde la convicción de que la pedagogía es política y que desde ella contribuimos a resistir y también a construir hegemonías. Y por tanto, supimos y sabemos que teníamos y tenemos la responsabilidad y el deseo de desarrollar nuestra propia historia desde la voluntad de formar y formarnos, de construir saber pedagógico e institución, y de transformar y acompañar procesos de transformación llevados a cabo por otros actores sociales.



# **Pedagogías de Nuestramérica en intercambio: diálogo entre las propuestas de las cátedras de Formación pedagógica de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil), de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) y de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina)**

*María Eugenia Vicente, Suzana Dos Santos Gomes, Aída Martínez, Guillermo Martín Almada<sup>1</sup>*

## **Introducción**

A lo largo de la historia, la Pedagogía ha sabido producir saberes orientados tanto al disciplinamiento como aquellos que abogan por la emancipación. Así, en un rápido recorrido por el conocimiento pedagógico, se reconoce una Pedagogía que se pretendía enmarcada en los saberes científicos, o tecnocráticos, y conceptualizaba a la educación como una fabricación. En este sentido, la formación es una combinación eficaz de sensaciones y conocimientos, y el sujeto es el resultado de procedimientos técnicos.

Otra vertiente de conocimientos producidos por la Pedagogía se inaugura en el reconocimiento de que el encuentro educativo es irreductiblemente singular. Esta mirada busca distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona. En este sentido, la educación se

---

<sup>1</sup> UNLP (Argentina), UFMG (Brasil), UNA (Paraguay) y UNLP (Argentina), respectivamente.

centra en la relación entre el sujeto y el mundo en el que se inscribe, heredero de una historia, capaz de comprender el presente y de construir el futuro.

Estas grandes orientaciones impresas en la producción del conocimiento pedagógico tienen sus anclajes en la institución escolar, en tanto que la escuela históricamente se ha especializado y ha insistido en la transmisión del conocimiento y en la búsqueda de la apropiación de la cultura por parte de los niños y jóvenes.

No obstante, los saberes pedagógicos emancipatorios amplían sus alcances que, contemporáneos en su anclaje histórico, se instauran a partir del reconocimiento de una Pedagogía Social. Los alcances de esta Pedagogía afectan a diversos destinatarios y colectivos, más allá de los escolares. La Pedagogía Social abarca diversos espacios de la vida social; está orientada al desarrollo humano integral, previniendo y mejorando ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Asimismo, se orienta a potenciar o dinamizar las condiciones educativas tanto de la cultura y de la sociedad como de sus individuos, buscando promover una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre.

En este sentido, esta ponencia se enmarca en el eje de trabajo sobre Formación de grado y tiene como objetivo aportar al conocimiento del campo pedagógico del Sur a partir del intercambio de temas, objetivos, estrategias metodológicas y prácticas que se están desarrollando en las cátedras Teoría y Métodos de Enseñanza de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) de Brasil; Pedagogía de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) de Paraguay; y Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

## ¿Cómo se define la Pedagogía?

La cátedra de Formación pedagógica ofrecida por la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), puntualmente desde la cátedra de Didáctica, tiene como objetivo formar profesionales de la educación comprometidos con un proyecto de transformación social para mejorar las condiciones en que se desarrolla la educación brasileña. Puntualmente, la Pedagogía es responsable de la formación de los profesionales de la educación que trabajarán en la enseñanza (en jardín de infantes, en la escuela primaria, en las carreras de formación de docentes en el nivel medio; en las carreras de formación profesional) en la orientación educativa (en el área de servicios escolares y apoyo, así como en otras áreas en las que se proporcionan conocimientos pedagógicos), en la gestión educativa (en la administración, planificación, inspección, seguimiento y orientación educativa en espacios escolares y no escolares); y en la investigación de la educación.

Por su parte, en la propuesta de formación pedagógica ofrecida por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, puntualmente desde la cátedra de Pedagogía, la Pedagogía es referenciada con el francés Mialaret, y es concebida como una ciencia que pertenece a las Ciencias de la Educación, es decir, a la categoría de las ciencias que estudian la situación educativa y los hechos educativos. Además, es una ciencia multidisciplinaria, porque estudia la educación como fenómeno complejo y multirreferencial, lo que indica que existen conocimientos provenientes de otras ciencias y disciplinas que le pueden ayudar a comprender lo que es la educación; su carácter es psicosocial y filosófico.

En el caso de la formación pedagógica ofrecida por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



(FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, puntualmente desde la cátedra de Pedagogía, la Pedagogía es referenciada con los pedagogos argentinos Nassif y Silber, y se la reconoce como una ciencia crítica de la educación orientada a la descripción y comprensión de la complejidad inherente a los procesos educativos, así como también a la reflexión y la producción de regulaciones para su mejoramiento. La voluntad de intervención de la Pedagogía plantea un permanente vaivén del conocimiento pedagógico entre la teoría y la práctica, la experiencia y la doctrina, la norma y el deber ser.

## **¿Cuál es el lugar de la asignatura en el plan general de la carrera? ¿Qué objetivos se plantean?**

La cátedra de Formación pedagógica de la UFMG, en Brasil se ubica en el tercer año de la carrera de Pedagogía y entre sus objetivos específicos se encuentran: favorecer el análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y en la gestión, con miras a la libre formación y el desarrollo social; analizar la práctica educativa en la escuela y fuera del espacio escolar; comprender el proceso de construcción del conocimiento del actor inserto en un determinado contexto social y cultural; favorecer el compromiso con la acción profesional ética y la organización democrática de la sociedad; aplicar estrategias de enseñanza interdisciplinarias de intervención en situaciones específicas en el jardín de infantes y los primeros años de la educación primaria; comprender las prácticas educativas desarrolladas en el ámbito de la enseñanza y la investigación; aportar a la producción de conocimiento que enriquezca las prácticas pedagógicas; establecer el diálogo entre el sector de la educación y otras áreas del conocimiento.

Por su parte, la cátedra de Formación pedagógica de la UNA, en Paraguay, se ubica en el segundo año de la carrera de Ciencias de la Educación, de cuatro años de duración, y se dicta durante tres horas semanales dentro del ciclo común de Formación General en el área de Fundamentos de la Práctica Educativa. Los objetivos de la cátedra se orientan a: identificar diferentes aspectos de las Ciencias de la Educación; manejar los conceptos básicos de la Pedagogía General; conocer las diferentes corrientes pedagógicas de la educación; asumir actitud humanista, de servicio y respeto a la dignidad de la persona humana; adquirir capacidad reflexiva, creativa y crítica; comprometerse ante los derechos humanos y con la convivencia democrática, la preservación y protección del medio ambiente.

Por otro lado, la cátedra de Formación pedagógica de la UNLP, en Argentina, se ubica en el tercer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Los objetivos de la cátedra se orientan a que los profesores en formación logren: analizar y comprender el sustrato de representaciones, valores y prácticas a las que han dado lugar las tradiciones y teorías pedagógicas más relevantes desde la Modernidad en Occidente; interpretar la problemática de la educación y la enseñanza en el contexto actual desde un enfoque crítico; comprender las transformaciones culturales actuales y los procesos de redefinición de significados, identidades y prácticas educativas, con especial referencia al ámbito de la educación corporal; participar de manera activa en los debates y reflexiones que se susciten, ejercitando sus capacidades de expresión y argumentación; y lograr pensarse como agentes de creación de propuestas pedagógicas que amplíen las posibilidades de afiliación cultural y de apropiación reflexiva y crítica de la cultura física de los sujetos educativos.

## ¿Cómo se organizan los temas y cuáles son los autores trabajados?

La propuesta de formación pedagógica de la UFMG se enmarca en las Directrices Curriculares en vigencia (Resolución N° 1 05/15/2006) de la Facultad de Educación, que reconocen tres prácticas interdependientes e inseparables: la enseñanza, la gestión y la investigación educativas. Por lo tanto, los temas tratados en la cátedra de Pedagogía se desarrollan atendiendo a las siguientes prácticas profesionales: la planificación, ejecución, coordinación, supervisión y evaluación de las tareas propias del sector de la educación; la planificación, ejecución, coordinación, supervisión y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares; la producción y difusión del conocimiento científico y tecnológico en el campo de la educación, en la escuela y los contextos no escolares.

Los autores que subyacen a la formación del pedagogo en Brasil son: Libâneo, Saviani, Gatti, Veiga, Dalben, Pimenta, Candau, entre otros. Destacan los españoles Zabalza, Zabala, Hernández y Coll. Y los clásicos como Comenius, Dewey, Piaget y Vygotsky.

En la cátedra de Formación pedagógica de la UNA las unidades se organizan en torno a los siguientes temas: el concepto de escuela, la sociedad planeada, la sociedad desescolarizada, la escuela activa y la Pedagogía liberadora. Asimismo, se tratan las corrientes constructivistas, sicogenética, sistémica, crítica y sus diferentes representantes.

En función de dichos temas, se utilizan los aportes de autores clásicos de la Pedagogía como Decroly, Montessori, Dewey, Ferrière, Summerhill, Neill, Skinner, Illich, Freire e Indalecio Cardozo. En complementariedad con autores contemporáneos latinoamericanos tales como el argentino Ander-Egg, la mexicana Díaz Barriga (Frida), el venezolano

Donoso Torres y el colombiano Bedoya; y europeos tales como el español Carlos Díaz, los ingleses Bowen y Clifford, y los franceses Debesse y Mialaret.

Por su parte, los contenidos de la cátedra de Pedagogía de la UNLP se organizan en torno a los siguientes núcleos temáticos: la configuración histórica de la educación y la Pedagogía modernas y el surgimiento de la educación corporal en ese contexto; las teorías pedagógicas más relevantes desde la modernidad, particularmente las desplegadas durante el siglo XX y sus implicancias en el campo de la Educación Física; las problemáticas de la educación y la docencia en Argentina enmarcadas en la crisis de la modernidad y en las transformaciones de la cultura y la sociedad actuales; los problemas, interrogantes y perspectivas emergentes de los debates modernidad-posmodernidad y los replanteos de la reflexión e intervención pedagógica en tal superficie de inscripción.

Los autores en su mayoría son argentinos contemporáneos tales como Pineau, Silber, Carusso, Dussel, Morgade, Carli, Saviani, Brusilovsky, Tiramonti, Frigerio, Núñez, Antelo, Grinberg, Levy; también se retoman autores brasileños como Freire, Tadeu da Silva, Libaneo; los españoles Trilla, Martínez Bonafé, Solé, García Molina; el canadiense Mac Laren; los británicos Carr y Kemmis, y los clásicos como Dewey, Nassif, Tyler, Montessori, Claparede y Declory.

## **¿Cuáles son los presupuestos metodológicos?**

La propuesta de formación pedagógica de la UFMG mantiene un importante compromiso con la comprensión y la explicación de la realidad educativa brasileña en sus vínculos históricos con el contexto nacional. Asimismo, se

sostiene el compromiso con los aspectos éticos y políticos de la crítica y la transformación social.

Por ello, la propuesta metodológica se orienta a mantener un vínculo orgánico entre los componentes teóricos y prácticos del hecho educativo. Bajo esta composición, es relevante ubicar la investigación como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que la enseñanza requiere el conocimiento de la acción y el conocimiento que se movilizó a la acción para que los estudiantes entiendan el proceso de construcción del conocimiento, la investigación, el análisis y la aplicación de los resultados de la investigación en la práctica educativa.

Para el caso de la propuesta de formación pedagógica de la UNA, la estrategia metodológica se basa en la utilización del método deductivo-inductivo durante el proceso de enseñanza, propiciando el desarrollo del pensamiento crítico y estimulando la participación permanente en el aula. Como síntesis reconciliadora de lo tratado en la cátedra, los estudiantes deben elaborar una monografía sobre un tópico del programa elegido por el estudiante. Una vez corregido y aceptado, lo presentará en forma oral ante la clase. La defensa irá acompañada de comentarios, ampliaciones y rectificaciones, participación pertinente durante la ponencia y debe concluir con un comentario crítico.

Por su parte, la cátedra de Pedagogía de la UNLP se encuadra en una perspectiva crítico-contextual de la teoría y la práctica pedagógica, tomando en cuenta los condicionamientos histórico-sociales, la crisis actual de la educación así como las posibilidades de articulación de nuevas prácticas educativas. La cátedra se estructura en clases teóricas y en clases prácticas; las primeras se componen de momentos de encuadre conceptual, de apelación a la producción de relatos individuales que reconstruyan la experiencia educativa, y del examen de temas de coyuntura educativa

con base en publicaciones periódicas. Por su parte, las clases prácticas pretenden que los alumnos comprendan que la actuación en la práctica está informada por conocimientos teóricos, aunque regida por esquemas que exceden ese conocimiento. Por ello, las clases están dedicadas a la búsqueda de nuevas categorías y la construcción de esquemas interpretativos que permitan dar cuenta de la complejidad de los temas abordados.

### **¿Qué estrategias de enseñanza se plantean? ¿Cuáles son los logros de aprendizaje que se proponen?**

La propuesta de formación pedagógica de la UFMG reconoce a la Pedagogía como una ciencia práctica que requiere del aporte de otras ciencias para explorar la educación. Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad tiene el objetivo integrar y al mismo tiempo generar su propio conocimiento a la luz de la interpenetración de los contenidos y métodos de las ciencias auxiliares en el estudio de la práctica educativa.

En este marco, las situaciones de enseñanza buscan generar una integración entre el conocimiento de diferentes campos del conocimiento y las prácticas educativas, como así también desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía intelectual. Por ello, el docente acompaña al estudiante en el desarrollo de actividades educativas en las escuelas, favorece la curiosidad epistemológica, marcada por un interés en nuevos aprendizajes, y promueve espacios de trabajo en conjunto.

En el caso de la propuesta de formación pedagógica de la UNA, pretende que los estudiantes logren identificar diferentes aspectos de las Ciencias de la Educación; manejar los conceptos básicos de la Pedagogía general; conocer las

diferentes corrientes pedagógicas de la educación; y fortalecer una actitud cooperativa, crítica, humanista y comprometida con las demandas sociales. En este sentido, la enseñanza se organiza en torno a la exposición conceptual, los trabajos grupales, la investigación bibliográfica y la utilización de recursos de apoyo.

Por su parte, la propuesta de formación pedagógica de la UNLP privilegia estrategias de enseñanza que favorezcan el protagonismo de los estudiantes en la construcción de conocimiento, la autonomía en el pensamiento, y permitan poner en cuestión las creencias, saberes implícitos y sentidos comunes con respecto a lo que es enseñar y aprender, a los sujetos, la cultura y el contexto.

En este sentido, se desarrollan instancias de discusión y debate que propicien la argumentación y contraargumentación, la justificación y fundamentación de lo que se afirma; instancias de lectura y análisis de bibliografía de referencia, la interpretación de textos de autores seleccionados como referentes del pensamiento pedagógico, la resolución de situaciones problemáticas vinculadas al análisis de las teorías y prácticas educativas. Las clases también incluyen momentos de exposición oral por parte del docente, de intercambio y debate en plenario o en dinámicas grupales, y de sistematización y articulación de conceptos.

## **¿Cuál es la contribución de la Pedagogía al proceso de formación?**

La propuesta de formación pedagógica de la UFMG reconoce su aporte en el compromiso con la formación ciudadana responsable, ética, comprometida con la comunidad, a través de la participación activa en las actividades curriculares. Esto significa que el eje de desarrollo curricular

incluye dimensiones éticas y humanísticas, el desarrollo de actitudes y valores de los estudiantes. Del mismo modo también incluye el desarrollo físico, cognitivo, emocional, estético, cultural, recreativo, artístico, ético y biosocial. Esto significa que el curso debe preparar a los profesores para trabajar con ética y compromiso con miras a la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria.

Por su lado, la propuesta de formación pedagógica de la UNA comparte su compromiso con la propuesta de la UFMG, puesto que focaliza su aporte en la formación del ciudadano, favoreciendo el desarrollo de una actitud humanista, de servicio y respeto a la dignidad de la persona humana; el compromiso con los derechos humanos y de convivencia democrática y de preservación y protección del medio ambiente; y la adquisición de la capacidad reflexiva, creativa y crítica.

Finalmente, la propuesta de formación pedagógica de la UNLP centra su aporte en la articulación de los temas y problemas propios de la Pedagogía con algunas reflexiones y análisis históricos y sistemáticos procedentes del campo de las teorías y prácticas de la Educación Física (EF). En este sentido, la integración de dimensiones analíticas desarrolladas desde una pedagogía específica –la de la EF– permite enriquecer la formación al aproximarla a un tratamiento interdisciplinario de los diversos tópicos.

## **Palabras finales**

El intercambio desarrollado a lo largo de la ponencia tiene como propósito el de conocer cuáles son las características de las propuestas de formación pedagógica en diferentes facultades de educación de algunas universidades de América del Sur. Dichas propuestas despliegan algunas



características diferenciales que las hacen plurales, como así también dimensiones compartidas que las hermanan.

La propuesta de formación pedagógica de la UNA en Paraguay presenta una postura humanista al entablar compromiso con el cuidado del ser humano y del prójimo, basado en valores tales como el respeto, la convivencia, la cooperación, con el objetivo de desarrollar una actitud de servicio y respeto a la dignidad de la persona humana. Ello se relaciona con la concepción de Pedagogía proveniente del enfoque psicosocial y filosófico. En este sentido, los valores que sustentan la teoría y práctica educativa son clave para comprender la Pedagogía y su implicancia en los procesos educativos.

Por su parte, la propuesta de formación pedagógica de la UFGM, en Brasil, presenta una mirada relacionada con la praxis, puesto que la estructura y objetivos de la propuesta tienen como eje la transformación y mejora de la realidad social a través de las prácticas educativas. En este sentido, mantiene una postura más bien intervencionista, orientada a apropiarse de los contextos escolares y no escolares, y las posibilidades de cambio que puedan albergar. Por ello, la Pedagogía es concebida en la interrelación continua de teoría y práctica, y es a partir del dinamismo entre los fundamentos de la práctica educativa y la acción pedagógica que teoría y práctica se nutren mutua y constantemente.

Con relación con la propuesta de formación pedagógica de la UNLP, en Argentina, presenta una postura más bien analítica de la realidad social y educativa. Esto se manifiesta en la concepción de Pedagogía orientada a la descripción, comprensión y reflexión de los procesos educativos. En este sentido, es fundamental el conocimiento de las teorías pedagógicas que permitan iluminar las prácticas y procesos educativos, como así también conocer el fundamento de las prácticas educativas contribuye a conocerlas y brinda herramientas conceptuales para su abordaje reflexivo.

En relación con las dimensiones compartidas entre las propuestas pedagógicas de las universidades brasileña, paraguaya y argentina, se reconocen la interdisciplinariedad, el compromiso con la realidad social, la necesidad de una actitud crítica, los clásicos pedagogos y el debate como estrategia metodológica.

Respecto de la interdisciplinariedad, las propuestas reconocen que la Pedagogía tiene el objetivo de integrar y generar su propio conocimiento a la luz de la interpenetración de los contenidos y métodos de las ciencias auxiliares en el estudio de la práctica educativa. Esto es, la Pedagogía es de naturaleza multidisciplinaria, porque estudia a la educación como fenómeno complejo y multirreferencial, lo que indica que existen conocimientos provenientes de otras ciencias y disciplinas que le pueden ayudar a comprender lo que es la educación. En este sentido, la integración de dimensiones analíticas desarrolladas en otros campos del conocimiento permite enriquecer la formación al aproximarla a un tratamiento interdisciplinario de los diversos temas.

Por otra parte, las propuestas de formación pedagógica también comparten que el objetivo de la Pedagogía se orienta a formar una actitud crítica, favoreciendo el análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y en la gestión, con miras a la libre formación y el desarrollo social; adquiriendo capacidad reflexiva, creativa y crítica; y participando de manera activa en los debates y reflexiones que se susciten, ejercitando sus capacidades de expresión y argumentación.

Por su parte, las propuestas concuerdan en que el fin de la formación pedagógica es el compromiso con la realidad; es por ello que declaran formar profesionales de la educación comprometidos con un proyecto de transformación social para mejorar las condiciones en que se desarrolla la

educación de cada contexto, como así también comprometidos con los derechos humanos y con la convivencia democrática, la preservación y protección del medio ambiente. En este sentido, se trata de formar agentes de creación de propuestas pedagógicas que amplíen las posibilidades de apropiación reflexiva y crítica de la cultura y la historia de los sujetos educativos.

En concordancia con estos objetivos y fines, las cátedras comparten la elección del debate como una de las estrategias metodológicas utilizadas, buscando con ello desarrollar instancias de discusión y debate que propicien la argumentación y contraargumentación, favoreciendo la curiosidad epistemológica, marcada por un interés en nuevos aprendizajes en el marco de espacios conjuntos.

# Experiencias de Formación: notas esenciales para la actividad docente /profesional (UNNE)

*Laura Isabel Avalos Olivera, Nicolás Néstor Barrios,  
Mirtha Elizabeth Ayala*

## Introducción

Esta ponencia propone un recorrido por las experiencias formativas de alumnos y alumnas adscriptos y cursantes de dos cátedras: Pedagogía y Teoría de la Educación, que se dictan en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), correspondientes al Departamento de Ciencias de la Educación, y se desarrollan en ambos cuatrimestres. Pedagogía se ubica en el segundo cuatrimestre y corresponde al primer nivel del plan de estudios en Ciencias de la Educación. Teoría de la Educación se dicta durante el primer cuatrimestre, para los profesorados de Filosofía, Educación Inicial, Historia, Geografía y Letras; para las tres últimas es una asignatura del segundo nivel de sus planes de estudios, mientras que para Educación Inicial y Filosofía se encuentra en el primer año de la carrera. Esta situación genera heterogeneidad en los recorridos formativos de los cursantes y diferentes niveles de apropiación del lenguaje de las Ciencias Sociales.

Asimismo, nos proponemos aproximarnos a poner en situación de reflexión tanto las experiencias de los estudiantes adscriptos como de estudiantes quienes cursaron el espacio curricular, centrándonos en remarcar el recorrido de las trayectorias formativas; exponiendo cómo fue la llevada a cabo la propuesta del Aprendizaje de Servicio Solidario, en tanto estrategia que posibilitó la vinculación con prácticas reales donde se facilita la integración de contenidos curriculares, desarrollando competencias y formación en valores de responsabilidad social.

## Experiencias de alumnos cursantes

Partimos de la propuesta pedagógico-social del Aprendizaje de Servicio Solidario que ambas cátedras sostienen y que María Nieves Tapia (2005) define como:

un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidos de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionalmente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación). (2005: 17)

Por lo tanto, nos pareció interesante e importante rescatar la perspectiva de los alumnos que han atravesado y vivido la experiencia de esta propuesta. Para recuperar sus voces, realizamos dos entrevistas en profundidad: la primera experiencia es de una alumna del profesorado en Ciencias de la Educación (alumna I), que cursó Pedagogía en el año 2014 y la

segunda es de un alumno del Profesorado de Historia (alumno 2), que cursó Teoría de la Educación durante el primer cuatrimestre de 2015.

Para organizar los datos se determinaron dos categorías de análisis como ejes que orientaron esta parte del trabajo, que son: conocimientos, competencias y valores que promueve el aprendizaje servicio solidario (APSS); el acompañamiento como eje fundamental para llevar a cabo la propuesta, más específicamente el acompañamiento de los adscriptos.

### *Conocimientos, competencias y valores que promueve el aprendizaje servicio (APS)*

Las actividades de la propuesta fueron pensadas para que se desarrollen en dos instancias de evaluación, organizadas en dos momentos, una primera de diagnóstico en la institución educativa seleccionada y, en segunda instancia, la elaboración de una propuesta de intervención y la ejecución, elaborada por los mismos alumnos. Para ello, los alumnos desarrollan en clase soportes conceptuales, tanto teóricos como prácticos, que son herramientas para estas etapas; principalmente la bibliografía base, donde se trabaja con el texto de la autora María Nieves Tapia. Una vez comprendida la propuesta, los alumnos emprenden la búsqueda y selección de la institución educativa: de acuerdo a la carrera que cursan pueden insertarse en un establecimiento del nivel inicial, primario, secundario o incluso universitario, donde llevan a cabo dichos pasos expuestos.

¿Pero cuál es el sentido de realizar esta propuesta, qué les dejará una experiencia particular, qué valores, competencias y conocimiento adquieren? Los alumnos/ y alumnas nos dicen lo siguiente.

## Alumna 1 (Ciencias de la Educación)

Desde la experiencia de la estudiante, podemos decir que la experiencia ha repercutido de una manera significativa, por cuanto ha impactado de manera relevante en su situación de alumna. Ello lo percibimos cuando nos dice:

Para mí fue una nueva forma de aprender, la verdad que esta materia fue diferente a las otras que tuvimos en primer año, porque en las otras era más teoría, y los trabajos prácticos también eran sobre teoría, sin embargo en Pedagogía, tuvimos el primer contacto con una escuela [...] Creo que el trabajo allí, nos ayudó a comprender más la teoría, además de aprender un modo nuevo de cómo podemos enseñar el día de mañana cuando seamos docentes.

En cuanto a los contenidos necesarios para llevar adelante la propuesta diseñada, se tiene en cuenta el conjunto de elementos<sup>1</sup> que tuvo que incorporar a su trayecto dentro de una carrera que tiene el fin de formar especialistas en educación, para el oficio de asesoría en cuestiones de administración y organización de los recursos de la educación.

Seguidamente enumeramos las consideraciones que se nos presentan en su discurso y que nos dan a pensar y reflexionar:

Los conocimientos: “nos permite[n] a los alumnos aprender contenidos que están en su currículum, y sobre todo se pueden articular, por ejemplo, matemática con biología y cívica, etcétera. Y a nosotros los conocimientos que nos posibilitó fue aprender sobre cómo enseñar de una manera diferente y sobre todo atractiva”.

---

1 Creemos que estos elementos están bien relacionado con el concepto de *herramientas* de Bruner (citado por Puente Ferreras, Aníbal [2003]).

Las competencias: “posibilita[n] debatir para elegir la mejor opción para realizar el proyecto, el aprendizaje autónomo, escucha a los pares, responsabilidad, etcétera”.

Los valores: “[son] sobre todo la cooperación, el trabajo solidario y comunitario”.

### Alumno 2 (Historia)

En mi experiencia, me ayudó a entrar en contacto con la realidad educativa, importante para conocer nuestro futuro campo de inserción laboral, y en segundo lugar, comprender algo de la dinámica institucional, que implicó ponernos en contacto con los diversos actores de dicha institución. [...] También el poder involucrar a la institución escolar dentro de la comunidad educativa, que la institución salga a la comunidad, donde hubo respuestas por parte de ella: personas que vivieron el proceso de dictadura vinieron a contar su experiencia, padres de los alumnos, que trabajan con psicólogos insertos en el proyecto.

Desde su experiencia y su discurso podemos mencionar que sobresale la importancia de integrar la comunidad, un contexto concreto, en la formación docente y como estrategia metodológica para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, más aun siendo la formación docente para el desempeño en el nivel medio y la articulación con el futuro ámbito laboral. Sobre lo dicho anteriormente, Imbernón (1996, citado por Bromberg, A. et al., 2005: 134-135) nos plantea que “el conocimiento profundo del medio (en el sentido más sociológico en el contexto) le permitirá integrarlo como un fin o utilizarlo como un recurso” (1996:24). Aún más, agrega que puede ser encausado como



un instrumento, posibilitando la relación entre diferentes ámbitos de su formación. El autor supone que el estudiante tomará “como recurso, en el sentido de aprovechar para vehicular el conocimiento y los aprendizajes” (1996:26).

Retomando la experiencia del alumno 2:

El conocimiento: “poder articular los postulados teóricos, poder llevarlo a la práctica, también la capacidad de articular las diferentes disciplinas para llevar a cabo cualquier proyecto”.

La competencia: “en el proyecto general había otros grupos de otras disciplinas, es decir, la importancia de lo interdisciplinar”.

Los valores: “el trabajar en equipo”.

### *El acompañamiento como eje elemental para llevar a cabo la propuesta*

Alumna 1:

“El acompañamiento para mí fue importante, el apoyo fue constante y guiándonos en cada etapa. Cuando hubo algunos inconvenientes en cuanto a los tiempos, siempre nos comprendieron”.

Alumno 2:

Rescato la predisposición constante de docentes y adscritos, al ser una cátedra multidisciplinar y masiva estaba muy organizada. [...] La evaluo a la cátedra en tanto acompañamiento y marco conceptual como positiva, porque encontré relación tanto en los contenidos teóricos de la universidad, sino que también fuera de ella en la institución.

Fabián Vilas nos habla del acompañamiento como aquella Pedagogía del Acompañar que se basa en una manera de comprender y experimentar el proceso de aprendizaje con la intención de aproximarse a la integralidad, que se base en la educación en valores humanizantes. En dicho proceso se encuentran implicados educandos y educadores, que son a la vez sus sujetos y objetos, ubicados cada uno en su rol propio. Vemos que la labor, en este caso de los adscriptos, fue fundamental en la tarea cotidiana del *acompañar*.

## **El trayecto de formación, un camino en constante construcción**

Concebimos el trayecto de formación en el profesorado relacionado al hecho de que es un camino que se va construyendo a lo largo de la vida. En ese trayecto de formación no seguimos un camino o un modelo normativo, sino que se está abierto a vivir experiencias que nos transformaron. En este sentido, coincidimos con Larrosa (2000) cuando expresa que la formación se debe pensar sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización.

Además, decir que nuestra formación es un camino en construcción nos permite decir también que ese camino lo hacemos al andar, al caminar, al transitar por las diversas experiencias como alumnos adscriptos. Nicastro y Greco (2009) sostienen que el caminante es el que hace camino en su propio caminar y creemos que en ese camino transitado fueron el acompañamiento y la relación con otros sujetos, principalmente docentes, los que permitieron construir un trayecto de formación. La autora expresa que al hablar de trayectoria se hace referencia a un recorrido, a un camino en construcción permanente, que va mucho más allá de la

idea de que algo se modela, que se puede anticipar en su totalidad o que esto se lleve a cabo mecánicamente. A su vez, la trayectoria es un camino que se recorre, se construye, y que implica a sujetos en situación de acompañamiento.

Al posicionarnos como alumnos y alumnas auxiliares dentro de la cátedra, después de un proceso que llevó tiempo para concretarlo, y en la medida en que acontecían los eventos en el espacio curricular, tomamos las actitudes, estrategias y comportamientos que podíamos observar en el equipo de cátedra, durante el desarrollo de las clases; además del acompañamiento de las profesoras, sentíamos la seguridad de tener un respaldo, más que profesional, personal, el cual incentivó para continuar con la tarea que debíamos realizar.

Para poder establecer el vínculo alumno-docente y nexo entre cátedra-alumno, ya contábamos con experiencias como alumnos y primeros ensayos frente a los educandos. Surgían nuevas necesidades en la tarea como mediador, por lo cual fueron estableciéndose estrategias y actividades para ir atendiendo a esas necesidades, las cuales fueron pensadas por el equipo docente, en su gran mayoría, que coincidió en que debían realizarse encuentros de tutorías y mediante la utilización de páginas web<sup>2</sup> de la cátedra, en las cuales somos los administradores. Estas herramientas servirían, no solo para la comunicación, sino también para la interacción entre los alumnos, las profesoras y la persona a cargo como administradora, además de que también funcionó como un espacio donde los alumnos pudieron comunicar sus dudas, inquietudes y consultas a una persona que no fuera su docente y posibilitara interacciones en otro plano que no fuera docente-alumno, creando un ambiente para el desenvolvimiento entre pares, en una

---

2 pedagogiaunnehum.blogspot.com; <https://www.facebook.com/groups/1593877341551103/>

situación de *andamiaje*, en términos de Vigotsky (1998), donde un individuo más experto posibilita que otro individuo menos experto pueda adquirir conocimientos. Como ayudantes de cátedra y antiguos alumnos, nos sirvió para poder observar y poner en marcha estrategias con el fin de que el alumno pueda construir e incorporar nuevos conocimientos.

Otra estrategia que podemos rescatar fue la evaluación integral, con sus características particulares, teórico-práctica, grupal y oral, no solo como un acto acreditativo (requerido académica y socialmente), sino como un proceso de diagnóstico con instancias de *aprendizajes*, donde se pretendió integrar desde los conocimientos previos para poder construir en conjunto los aprendizajes. Al mismo tiempo, pudimos observar metodologías que fueron previamente planificadas y en ciertos momentos improvisadas a partir de las demandas y necesidades del grupo de estudiantes, por razones que los temas presentaban.

## Experiencias de adscriptos

Desde las diversas trayectorias como alumnos adscriptos, ambos vivimos experiencias particulares en la cátedra Pedagogía y en la cátedra Teoría de la Educación. En el marco de la propuesta de trabajo que llevan adelante las cátedras y la participación que tuvimos, se pueden mencionar los siguientes ejes de análisis que fueron transversales al desarrollo de la adscripción.

- » Inicia la apertura hacia experiencia dentro de la trayectoria universitaria, ya no solo como alumnos, sino como un nexo entre los alumnos cursantes y el equipo docente, permitiendo la observación desde la práctica docente sobre la realización de un currículum en un

tiempo-espacio concreto y específico como es el ambiente universitario.

- » Contribuye al proceso formativo como futuros profesores en Ciencias de la Educación a través de su anticipación en las tareas de planificar y desarrollar estrategias pedagógicas-didácticas en una materia del nivel superior, similar al quehacer de la Pedagogía.
- » Aporta al desarrollo de *competencias* en la formación de valores y de responsabilidad social a la hora de *colaborar* con el equipo de cátedra en tareas como: la formulación, ejecución y diseño de proyectos de aprendizaje de Servicio Solidario, gestionados por los estudiantes cursantes, para la resolución de problemáticas prioritarias identificadas en establecimientos educativos del medio, propiciando el establecimiento de redes interinstitucionales.
- » Actividad en la cátedra, con la posibilidad de dar clases, donde comenzamos a consolidar una identidad en la docencia, planificando estrategias en conjunto con las profesoras del equipo de cátedra. También, en lo que respecta a la organización de material bibliográfico de Pedagogía, a fin de facilitar su acceso a los alumnos.
- » Acompañamiento desde nuestra figura en todas las instancias del dictado (clases, evaluaciones parciales, trabajos prácticos e incluso exámenes finales) que nos permitió asumir responsabilidades y acercarnos a la realidad educativa del nivel Superior y al ritmo de la vida universitaria en lo que respecta al trabajo docente.

Nuestras vivencias en la participación de la propuesta aprendizaje servicio solidario, en primera instancia, siendo alumnos de la carrera del profesorado en Ciencias de la Educación, nos aportaron elementos curriculares, como

son los datos, hechos, conceptos y, a grandes rasgos, teorías que hacen al cuerpo teórico de la asignatura. Asimismo nos proporcionó elementos procedimentales para la ejecución de las actividades que hemos realizado, permitiéndonos la apropiación de estrategias metodológicas que nos han servido para otras asignaturas, relacionándolo con el contenido conceptual. Se deben agregar las actitudes respecto al rol docente, que debieron ser ensayadas, tomadas e interiorizadas<sup>3</sup> para la ejercitación y puesta en práctica.

Durante los cursados de ambas cátedras, vimos que un paso importante fue la presentación de la tarea por realizar dentro de la cátedra ante los alumnos cursantes en el aula, en cada una de las comisiones. Ser parte de la asignatura fue una experiencia significativa, porque necesitábamos de instrumentos para afrontar nuestro rol ante esta nueva situación, ya no como alumnos, sino desde otra posición. En este sentido, el significado de las actividades fue adquiriendo nuevas formas. Siguiendo a Paulo Freire (1970: 61): la mediación entre los sujetos, nosotros y el mundo, es decir, la experiencia como mediadora, un papel importante en la tarea de ser nexo entre los alumnos y la cátedra, fue una actividad pensada en conjunto con la profesora, por dos razones; en primer lugar, porque fuimos alumnos de la asignatura y sentimos la necesidad de tener un acompañamiento, un guía o un referente que sea más próximo al alumno, y por otro lado, porque la profesora consideró que nuestra colaboración para con los alumnos sería un gran apoyo para el desarrollo de las clases y para la relación entre los estudiantes y la cátedra. Como lo expresa Larrosa, “aquello que nos pasa o pasó, eso que nos aconteció y transformó, donde fuimos un territorio de paso, donde por medio

---

3 Modelado: proceso cognitivo en el cual un sujeto transmite su conocimiento a otro sujeto (Puente Ferreras, 2003).

de las palabras fuimos dando sentido a lo que somos y nos pasa” (2004: 87). Para comprender mejor esto, Contreras y Pérez de Lara (2010) manifiestan que: “la experiencia es la que pone en marcha el proceso de pensamiento, donde la experiencia supone la posición subjetiva, la forma vivida en que he experimentado, sentido y vivido, que nace de ella, me mueve y conmueve tal vivencia, lo que da que pensar o remueve el sentido de las cosas” (2010: 25).

En esta experiencia como alumnos adscriptos vivenciamos momentos de acompañamiento, de escucha al otro, donde sentimos gratamente la confirmación de la elección que hemos hecho como futuros docentes, y que a la vez conllevó posicionarnos en un nuevo *rol*. Para ello, hacemos alusión a Umberto Eco (2007) cuando nos propone la idea que “en las Buenas Clases se establezcan diálogos constantes” (2007: 1). Es por ello que creemos que dentro del aula y afuera, las instancias de escucha de las diferentes opiniones nos han servido para dar el sentido a la docencia, ubicándonos en este relato desde nuestra subjetividad.

Esta implicancia en el sentido de acompañamiento lo expresa Sandra Nicastro (2009) cuando afirma que la trayectoria es un camino que se recorre, se construye y que implica a sujetos en situación de acompañamiento, como la trayectoria de un estudiante, el recorrido que se modela: este recorrido lo fuimos construyendo tras las diversas experiencias.

Resaltamos el acompañamiento hacia los alumnos en la formulación y ejecución de los proyectos gestionados por los estudiantes cursantes, donde sus aportes atendían a problemáticas detectadas por los actores de los diversos establecimientos del medio, como también de los alumnos; esto es algo que rescato como experiencia significativa.<sup>4</sup>

---

4 Como mediadores entre profesores e instituciones, ante las más diversas situaciones que se presentaban como obstáculos.

A modo de conclusión, quisiéramos expresar que el oficio docente hoy debe conquistarse y construirse, y es así como vemos o representamos el inicio en la profesión docente, como un desafío inserto en el declive de las instituciones tradicionales. Por ello expresamos que el oficio debe conquistarse o, mejor dicho, debe construirse en un propio trayecto y de alguna manera también construirse en una historia.

## Bibliografía

- Bromberg, A. *et al.* (2007). *Formación Profesional Docente, Nuevos Enfoques*. Buenos Aires, Bonum.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Eco, U. (2007). ¿De qué sirve el profesor?, en *La Nación /L'Espresso*. 21 de mayo. En línea: <<http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>> (consulta: 29-01-2018).
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). Transmisión una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. En *Actas del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. La Plata, UNLP.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.
- García Molina, J. y Páez, M. (2009). Subjetividades posmodernas / educaciones modernas. En Barabtarlo, A. (coord.). *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*. México, Castellanos.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de cultura económica.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.



- Nuñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- Paso, M. (2011). Algunas metáforas para pensar la especificidad de la intervención socio-pedagógica. En Hillert, F., Ameijeiras, M. y Graziano, N. (comps.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Puente Ferreras, A. (2003). Aprendizaje cognitivo. En *Cognición y aprendizaje*. Madrid, Pirámide.
- Riviere, Á. (1990). La teoría cognitiva social del aprendizaje. En Coll, C. et al. *Desarrollo psicológico y educación II (Psicología de la Educación)*. Madrid, Alianza.
- Tapia, M. N. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario. En el Sistema Educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

# Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico: desafíos y experiencias en la formación de licenciados en Ciencias de la Educación (UBA)

*Lucía Caride, Mariana Frechtel, María Inés Maañón, Lucía Sucari*

Este trabajo presenta la propuesta de enseñanza de un seminario de investigación<sup>1</sup> de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, tanto desde el aspecto de los contenidos que en él se abordan, los debates que se recuperan y las problemáticas del campo educativo que se ponen en tensión; como así también los aspectos metodológicos que caracterizan a este espacio. Además de presentar los principales ejes teoricometodológicos desarrollados por el programa, este escrito intentará presentar las discusiones que dieron lugar a esta propuesta de enseñanza.

El seminario propone el estudio de las relaciones que se establecen entre las desigualdades sociales y la escuela, así como los procesos de diferenciación que se producen en los sistemas escolarizados; recuperando una serie de debates y marcos teóricos trabajados en Educación II, vinculados a la

---

1 Hacemos referencia al Seminario de Investigación Educativa Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico, dictado por Sofía Thisted, Alejandro Vassiliades, Lucía Caride y María Inés Maañón (con la colaboración de Mariana Frechtel y Lucía Sucari como adscriptas).

construcción y el análisis de problemas pedagógicos contemporáneos a la luz de los aportes de la tradición crítica, en particular, el giro posfundacional y el giro decolonial. A su vez, dichas temáticas son trabajadas por varios de los integrantes de la cátedra en sus investigaciones en el marco de un Proyecto UBACyT.<sup>2</sup>

Tanto las relaciones que se establecen entre las desigualdades y diferencias como los procesos de diferenciación que se dan al interior de los sistemas –que cuentan con una significativa tradición en el campo de la investigación sociopedagógica– han permitido el desarrollo de múltiples líneas de investigación y análisis que son abordadas desde esta propuesta formativa como modo de aportar al conocimiento sobre cómo las desigualdades sociales y las diferencias culturales fueron (y son) consideradas y tratadas. Para dar cuenta de los diversos enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos con los que se han abordado dichas temáticas, el seminario propone recuperar los debates sobre la cuestión de los modos en que se han ido construyendo políticas y prácticas educativas, las diferentes concepciones

---

2 Proyecto UBACyT 2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), del que los profesores a cargo de este seminario participan como investigadores formados. Asimismo, esta propuesta se nutre de los avances en la investigación “Transformaciones en la construcción del ‘Otro’ en la escolaridad básica. Del mandato homogeneizador al del reconocimiento de la diversidad socio-cultural”, que Sofía Thisted desarrolla en el marco de la finalización de su tesis doctoral en la FFyL de la UBA, y en la investigación “Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad educativa” que Alejandro Vassiliades desarrolló en el marco de su tesis de doctorado en la FFyL de la UBA. Por otra parte, la propuesta también se apoya en la tesis de maestría en Antropología Social (FFyL-UBA) de Lucía Caride, titulada “El Estado municipal revisitado. Un estudio sobre políticas públicas, educación y gobiernos municipales en Morón y Rosario (1999-2009)”, y en el desarrollo en curso de la tesis “La educación según movimientos y organizaciones sociales: disputas en torno de las desigualdades en el campo pedagógico. Estudio en caso”, por parte de María Inés Maañón en el marco de la Maestría en Educación “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas” (FFyL-UBA).

que las organizan y los supuestos teorico-metodológicos que las sustentan.

Este seminario se propone aportar al conocimiento sobre cómo la diferencia cultural hasta no hace mucho tiempo fue considerada un obstáculo insalvable para la escolarización y para el trabajo en el aula, un atributo que era necesario disolver o remover, pero comienza a ser reivindicada y objeto de iniciativas en el marco de políticas educativas que las nombran y empiezan a recuperar. A lo largo de las unidades que componen el programa, recupera debates sobre la cuestión de los modos en que se han ido construyendo políticas y prácticas de educación intercultural, las diferentes concepciones que las organizan y los supuestos teorico-metodológicos que las sustentan.

Si bien se caracteriza por ser un seminario de investigación educativa, el acento no está puesto exclusivamente en abordar métodos de investigación, sino en realizar una aproximación a los modos en los que las cuestiones de las desigualdades y las diferencias han sido abordadas por las investigaciones de tradiciones socioeducativas. En un recorrido que se inicia por los planteos de los “teóricos de la reproducción” y la ruptura que hacen respecto al optimismo pedagógico imperante hasta la década del 60, y continúa con las propuestas desde el campo de la sociología que integran aspectos macro y micro sociológicos para tratar de dar cuenta de una forma más acabada de las problemáticas escolares; hasta llegar a la Nueva Sociología de la Educación, en la que se enfatiza el papel de los actores, en tanto sujetos de acción histórica.

El seminario está organizado en torno a tres unidades, cada una de las cuales avanza sobre una serie de problematizaciones y debates específicos. La Unidad 1, Desigualdades sociales y educativas en el campo pedagógico, desarrolla una introducción crítica a los modos en que históricamente

se estudió, desde diversas tradiciones, la cuestión de las desigualdades y sus relaciones con la expansión de los sistemas educativos modernos. Los contenidos que se trabajan son: el optimismo pedagógico en cuestión, reproducción cultural y reproducción social, la apertura de la “caja negra” y las reformulaciones de la construcción de los vínculos entre escuela y desigualdad. También avanza en cuestiones como los procesos de segmentación, fragmentación y circuitos de escolarización, las construcciones escolares de las desigualdades educativas, discusiones en torno a la categoría de exclusión, problematizaciones en torno a las relaciones entre escuela y contexto, trabajo docente y desigualdad social y educativa.

La Unidad 2, Movimientos conceptuales recientes: nuevas tematizaciones y problematizaciones en torno a la diferencia, se propone recuperar el marco teórico y conceptual más ampliamente desarrollado en Educación 2, fundamentalmente desde los llamados giros posfundacional y decolonial, para pensar cuestiones como las identidades como construcciones relacionales e inestables, las posiciones del sujeto y las tensiones entre universalismo y particularismo.

Finalmente la Unidad 3, Educación intercultural en contextos de desigualdades sociales y diferencias culturales, recupera una serie de preguntas en torno a la experiencia escolar de niños indígenas y migrantes. La preocupación por la alteridad (en términos de la construcción nosotros-otros) atraviesa la mirada en torno a la construcción social y escolar de las diferencias en la escuela. Se propone también pensar estos procesos en clave de políticas públicas y el reconocimiento de las diferencias: ¿un problema de los grupos “minoritarios” o un problema de todos? Constituyen también objeto de esta unidad la educación intercultural en sentido extendido: diferencias de géneros, de generaciones, de religiones, étnicas y nacionales. Trabajo docente y diferencias culturales.

En relación con la metodología de trabajo, los estudiantes desarrollan prácticas de lectura, sistematización y análisis de los textos propuestos en pos de sostener discusiones informadas teóricamente en los aspectos metodológicos de la bibliografía que se trabajará a lo largo de los sucesivos encuentros. De este modo, el seminario se propone como un espacio de producción colectiva de tematizaciones y problematizaciones en torno a cómo se construyen aproximaciones a la cuestión de las desigualdades y las diferencias en el campo pedagógico. Asimismo, los estudiantes desarrollan sistemáticamente prácticas de escritura académica en torno a las lecturas, discusiones, conversaciones y análisis que se van produciendo y construyen una propuesta de indagación de un problema relativo a la cuestión de las desigualdades y las diferencias. Ella debe dar cuenta del modo en que los debates al interior del campo pedagógico respecto de dicho tema suponen perspectivas teóricas y metodológicas que prefiguran maneras de pensar la investigación educativa. Dicha modalidad de seminario permite lograr un enriquecedor intercambio entre docentes y alumnos, ya que se piensan instancias de participación de los y las estudiantes durante la exposición del temario y en los debates y discusiones sobre los temas expuestos.

## **Desigualdades y diferencias en el campo educativo: perspectivas y cuestiones en investigación**

En las últimas décadas se han construido explicaciones diversas sobre la configuración de destinos escolares diferenciados para los niños de distinto origen social y se acuñaron diferentes conceptos para dar cuenta de estos procesos: “redes”, “circuitos”, “segmentos” son algunos de estos y refieren a explicaciones diferenciadas de la relación entre la

escuela y la sociedad. Estos estudios han centrado su atención en la cuestión de la pertenencia de clase social como atributo determinante de los itinerarios escolares. Otros, en cambio, han señalado, las relaciones complejas entre desigualdades, diferencias y escolaridad. Una serie de abordajes teorícometodológicos que abreven en diversas tradiciones han contribuido a iluminar y definir algunos focos de atención, al tiempo que otros aspectos de estos complejos procesos han sido menos estudiados.

En este sentido, desde las teorías de la reproducción se ha hecho hincapié en la escuela como agencia destinada a la reproducción social y cultural, que en su existencia cotidiana, contribuye, además, a la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista. Los aportes de Althusser, de Baudelot y Establet y de Bowles y Gintis, desde una perspectiva marxista, proporcionan un análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y la escuela. Estos teóricos, que adscriben a los planteos más estructuralistas del marxismo, postulan que la escuela reparte en forma desigual los conocimientos entre los distintos sectores sociales para mantener el *statu quo*. En esta perspectiva, el eje explicativo pasa por la división entre clases económicas y la escuela aparece como una instancia de ratificación y calificación para el desempeño en la división social del trabajo.

Estos enfoques han contribuido, sin duda, a trazar relaciones entre desigualdad social y desigualdad en el sistema escolar. En ese marco, rompieron con el optimismo pedagógico imperante hasta la década del 60 y situaron la cuestión de la desigualdad en los debates dentro del campo pedagógico. Sin embargo, poco nos informan acerca de cómo se construye esta relación. Dejaron de lado, pues, la consideración de los procesos particulares que operan en la escuela y en el aula a través de los que se recrea y reproduce la desigualdad social.

En la medida en que los enfoques macrosociológicos no lograban dar cuenta acabada de la problemática escolar, la irrupción de los planteos de autores como Bernstein en el campo de la sociología de la educación implicaron una revisión significativa. Se propuso indagar en los contenidos específicos de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas, integrando niveles de análisis macro y micro-sociológicos. Sus trabajos parten de considerar a la sociedad como un sistema de desigualdad social y dedican importantes esfuerzos a indagar en las condiciones sociales en las que se producen los códigos lingüísticos diferenciados.

El resultado de este proceso fue la producción de diferencias que parecieran ser más explicables a partir de la categoría de *distinción* que Bourdieu ha desplegado para analizar las preferencias estéticas. El procedimiento de distinción nos parece interesante para entender los procesos de escolarización en nuestro país. Por medio de las consideraciones, los juicios y las clasificaciones que directivos, maestros, padres e inclusive los niños construyen, cada familia y cada niño van conociendo sus límites y las opciones posibles. Existe una alta probabilidad de que los límites *objetivos* que la escuela atribuye a los niños de sectores populares puedan convertirse en el *sentido de los límites*, es decir, en la anticipación práctica de los límites objetivos que lleva a personas y grupos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos.

Desde lo que se ha denominado la Nueva Sociología de la Educación –representada entre otros por Apple, Giroux, Rockwell, Willis– se enfatiza el papel de los actores, en tanto sujetos de acción histórica, no libres de determinaciones. Esta perspectiva será central a la hora de analizar los actuales procesos de cambio en los sistemas educativos, porque nos lleva a entender que si bien los sujetos se hallan material y objetivamente condicionados, poseen ciertos márgenes de autonomía que torna a los procesos sociales



impredecibles. Los cursos que puede asumir en su instrumentación, por ejemplo, una política educativa, son recreados por los actores que pueden reforzar su sentido, resistirlo o bien dejar que pase inadvertidamente. En consecuencia, las perspectivas que abrevaron en la Nueva Sociología de la Educación supusieron nuevos modos de aproximarse a las relaciones entre escuela y desigualdad que reformularon las premisas de las corrientes reproductivistas.

En los últimos tiempos la discusión sobre la desigualdad en las sociedades de principios del siglo XXI ha girado a pensar la cuestión no como un estado definido de manera taxativa, sino como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre los sujetos y que tienen un alcance que excede la cuestión económica: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, son algunos de los aspectos relevantes a ser considerados. Fitoussi y Rosanvallon han planteado la necesidad de pensar la desigualdad en términos más móviles, flexibles, que los provistos exclusivamente por la división de clase social o bien, por las posiciones de poder. En este sentido hablan de desigualdades estructurales y dinámicas, resaltando también la multiplicidad de desigualdades en las que se define la trayectoria de los individuos. Esta revisión conceptual se da en el contexto de un avance significativo del reconocimiento de otros repertorios culturales.

En este marco, Homi Bhabha distingue el concepto de diversidad del de diferencia, señalando que el primero remite a la retórica de la separación de culturas totalizadas y se refiere a la cultura como objeto de conocimiento empírico, con costumbres y contenidos preestablecidos. El concepto de diferencia cultural, en cambio, se constituye en el proceso de enunciación de la cultura. Las identidades de niños y niñas se configuran en las múltiples experiencias que

estos transitan y asume significados específicos de acuerdo con los sujetos, las relaciones sociales y los contextos históricos en que se ubican. Tal como señala Stuart Hall, el sujeto, habiendo previamente vivido como poseedor de una identidad unificada y estable, está tornándose fragmentado; compuesto no de una única, sino de varias identidades, algunas veces contradictorias o no resueltas. Por ende, la “identidad” habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura rígida, estática de costumbres y formas de pensar el mundo.

De la mano de las perspectivas posestructurales, las aproximaciones acerca de la desigualdad y la diferencia se han pluralizado. La postulación de la muerte del *Sujeto* y la noción de posiciones de sujeto desarrollada por Ernesto Laclau han implicado la imposibilidad de abordar la desigualdad o la diferencia de modo trascendental. Algunos estudios han, incluso, destacado la conveniencia teórica y metodológica de aproximarse a ellas en términos de desigualdades y diferencias múltiples y dinámicas. Asimismo, la irrupción del discurso neoliberal y la crisis del ideal universalista de las formas de Estado de Bienestar en occidente han sentado las bases para la exaltación de la diversidad cultural y la celebración de las diferencias, en oposición al silenciamiento de estas por parte de los procesos homogeneizadores desarrollados por las instituciones de la modernidad.

En los últimos años, el debate en el campo pedagógico en Argentina ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas, en tanto no son solo diferencias de procedencia en cuanto a la clase social, sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales. Diversas investigaciones que abrevaron en enfoques etnográficos y que incorporaron aportes de la antropología han puesto en evidencia que persisten las dificultades para

abordar la cuestión de las diferencias en el contexto escolar –por procedencia económica, de lugar de nacimiento, por aspecto físico, pertenencia étnica o religiosa–. Señalan, a su vez, que esos problemas parecen inexistentes o son simplemente negados en el ámbito escolar, resaltando solo aquellas características o prácticas que suponen asociadas a las condiciones de pobreza, quitándoles incidencia a las discriminaciones y diferencias.

Desde el campo de la investigación en sociología de la educación se ha abordado la relación entre los procesos de estigmatización social y el fracaso y abandono escolar. La expectativa de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras participa en definir su actitud para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose como profecía autorrealizada. Diversas investigaciones han señalado que las bajas expectativas se concentran en aquellos niños y niñas provenientes de los grupos económicamente desfavorecidos, en relación con las alumnas y los alumnos provenientes de pueblos originarios, hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias o provenientes de barrios considerados como “peligrosos”. Otras investigaciones señalan que las bajas expectativas también se vinculan a cuestiones de género.

Asimismo, desde la investigación educativa argentina de los últimos veinte años se destaca que, a pesar de la homogeneidad supuesta, los niños en condiciones críticas de reproducción acceden a instituciones escolares que ofrecen instancias educativas “degradadas”. Las diferencias se constatan, en primer lugar, en los recursos de infraestructura y financieros, que históricamente han dependido de la capacidad contributiva de los padres organizados en cooperadoras y, en menor medida, del Estado, que debía proveer lo mínimo para el funcionamiento de la escuela; en segundo lugar, en la provisión de recursos humanos, ya que solo se

brindan magras bonificaciones salariales para ir a trabajar a las escuelas más alejadas o precarias, por lo que, en muchos casos, acceden a estos cargos quienes se inician en la docencia o quienes se están por jubilar; y finalmente, en el tipo de atribuciones que se les asignan a las instituciones: para las escuelas “en los márgenes”, las tareas exceden ampliamente a las vinculadas a la instrucción, abarcando también un amplio repertorio de tareas asistenciales. En ese marco, la noción de segmentación del sistema educativo ha intentado dar cuenta de un proceso de profunda diferenciación entre escuelas en un sistema que se constituyó con los principios de la gratuidad y la universalidad. Estas diferencias separan las historias escolares de las distintas clases sociales.

La compleja relación entre educación y pobreza en nuestro país pone en cuestión los análisis dicotómicos, que señalaron la existencia de una correspondencia entre desigualdad social y escolaridad, enfatizando las homogeneidades al interior de las escuelas que atienden a diferentes sectores sociales. El concepto de “circuitos de escolarización”, acuñado para describir la heterogeneidad del sistema educativo, aportó en la superación de los análisis que entendieron el sistema educativo como neutral, pero oscureció la posibilidad de pensar las diferentes situaciones escolares al interior de cada subsistema y de incorporar en los análisis a los sujetos. En los últimos años, se ha desarrollado el concepto de “fragmentación educativa” para dar cuenta de la ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan en ellas.

## Palabras finales

El reconocimiento del derecho a la diferencia y de la validez de los distintos repertorios culturales se instala sobre

una arena signada por la fragmentación de la experiencia escolar. Diversas investigaciones, recientemente en el campo pedagógico, comienzan a indagar en los modos en que en las últimas décadas el sistema educativo argentino ha ido incluyendo en sus prescripciones, en sus retóricas y, con muchas limitaciones, en sus prácticas, formas de reconocimiento de derechos sociales y repertorios culturales diferentes a los que históricamente había considerado como válidos.

Así, al calor de las luchas de movimientos sociales diversos y de los debates en diferentes ámbitos, con intensidades variables y no exentos de avances y retrocesos, se ha modificado, en más de una ocasión, la Constitución Nacional, se han ratificado acuerdos internacionales que convalidan derechos, se han sancionado leyes vinculadas a evitar la xenofobia y a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y también se han modificado, en más de una ocasión, las leyes nacionales y provinciales, que regulan los sistemas educativos. Pese al rumbo de los cambios en las regulaciones vigentes, la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes, así como de las escuelas, no parecieran estar exentas de experiencias en las que algunas diferencias son marcadas y clasificadas como déficits, como carencias o como rasgos, características que debieran generar conmiseración o tolerancia.

Este seminario se propone aportar al conocimiento sobre cómo la diferencia cultural, que hasta no hace mucho tiempo fue considerada un obstáculo insalvable para la escolarización y para el trabajo en el aula, un atributo que era necesario disolver o remover, comienza a ser reivindicada y objeto de iniciativas en el marco de políticas educativas que las nombran y empiezan a recuperar. Recupera debates sobre la cuestión de los modos en que se han ido construyendo políticas y prácticas de educación intercultural, las

diferentes concepciones que las organizan y los supuestos teoricometodológicos que las sustentan; entendiendo que dichos debates son imprescindibles en la formación de futuros graduados en Ciencias de la Educación.

## Bibliografía

- Bowles S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castel, R. (2010). La exclusión, una noción tramposa. En *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. En *Cuadernos de antropología social*, núm. 19, pp. 191-213. En línea: < <http://www.redalyc.org/toc. oa?id=1809&numero=13911> > (consulta: 22-12-2017).
- Diez, L. y Novaro, G. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En Courtis, C. y Pacecca, M. I. (comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Cíviles.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, núm. 122, pp. 305-335, mayo/agosto.
- Laclau, E. (1996). Sujeto de la política y política del sujeto. En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- (1996). Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad. En *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros. En AA.VV. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario, Homo Sapiens.

Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos contruidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva. En *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 10, núm. 20, mayo. Río de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

# **El trabajo de campo como estrategia preliminar de vinculación con otros actores del campo social y educativo. Revisita a una experiencia de la cátedra Teoría de la Educación hacia la concreción del Trayecto de Prácticas Profesionales Docentes en los profesorados de la FCEyN-UNMdP**

*Guillermo Cutrera, María Martha Patat, Mariela Senger*

## **Introducción**

La práctica profesional en la formación docente es un trayecto que, desde diferentes perspectivas teóricas, metodologías y posicionamientos éticos y politicopedagógicos es reclamada como una perspectiva transversal. El planteamiento interpretativo de las prácticas educativas parte de la idea de que en educación no se encuentran todos los problemas nítidamente definidos, sino que las prácticas profesionales se desarrollan en situaciones sociales de gran complejidad, impredecibles. En este sentido, la realidad educativa se resiste a ser encasillada en esquemas fijos y los protagonistas deben tomar un gran número de decisiones.

Desde esta perspectiva, recuperamos la relevancia formativa de los *trabajos de campo*, siguiendo a Anijovich y Cappelletti:



... dado que desarrollan ampliamente la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, formular hipótesis, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes. Estas experiencias permiten la contrastación de marcos conceptuales y la producción de conocimientos en contextos específicos. Desde esta visión, los trabajos de campo se plantean desde el comienzo de la formación como una superación de la subsidiariedad de la práctica respecto de la teoría. (2014: 94)

Si para la racionalidad técnica la práctica profesional es un proceso de resolución de problemas (es cuestión de utilizar eficazmente los medios disponibles en relación con los fines pretendidos), enfatizando la resolución de problemas, ignora el *encuadre* del problema: prestar atención y problematizar (construcción subjetiva del problema), definir la situación y la decisión por adoptar, los fines que se desea lograr (Schön, 1998). Concebir la educación como una actividad práctica es aprehenderla como una actividad abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas (Carr, 1996). La vida social, la vida escolar es fluida, abierta, pero el proceso educativo puede llegar a buen puerto mediante las decisiones prudentes de los implicados a través de la reflexión y de la deliberación práctica (Carr y Kemmis, 1988).

La experiencia que se relata forma parte de la asignatura Teoría de la Educación, asignatura común para la formación de los profesorado en Ciencias Exactas y Naturales: Biología, Física, Matemática y Química, e

integra el Departamento de Educación Científica (DEC) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Dicha experiencia consistió en un trabajo de campo en el que los estudiantes tomaron contacto con el Plan Fines Universidad: plan de terminalidad de estudios secundarios, en la UNMdP, para poner en juego las lecturas, ideas, conceptos y reflexiones de la Teoría de la Educación y su reconceptualización a la luz de una práctica educativa en contextos específicos, utilizando para ello metodologías de indagación específicas.

El trabajo de campo formó parte de la propuesta de cátedra del primer cuatrimestre de 2015 y se inscribió en la necesidad de definir una propuesta de vinculación con la práctica que permitió dar respuesta a la iniciativa del DEC en el marco de una asignatura de la fundamentación, tendiente a consolidar el Trayecto de Aproximación a las Prácticas Profesionales Docentes, en tanto experiencia piloto. Para la selección del trabajo de campo se optó por un recorte hacia el plan Fines Universidad Nacional de Mar del Plata, quien a través de un convenio con el Ministerio de Educación asumió la coordinación del plan en cinco sedes: Casa Italia, Aulas ADUM, Complejo Universitario, Colegio Illia y Sede Conicet. Los estudiantes se organizaron en seis grupos. El número de integrantes en cada grupo varió entre tres y cinco alumnos o alumnas.

## **Sobre el proceso de desarrollo de la propuesta**

El desarrollo del trabajo de campo se realizó a partir del acompañamiento de los diferentes grupos en encuentros realizados en días diferentes a los asignados para la

cursada de las clases teoricoprácticas. Durante estos encuentros se programó y guió a los grupos de estudiantes en el ingreso a las instituciones educativas, en el desarrollo y acompañamiento de las actividades de indagación y la realización del informe de campo. Las diferentes acciones se desarrollaron según se muestra a continuación:

Semana N°	Actividad prevista	Indicadores de avance
1	Pautas generales e indagación documental del plan FINES	Distribución de grupos Marco conceptual del plan
3	Aproximación al uso de herramientas metodológicas de indagación social y educativa.	Diseños de instrumentos.
4	Ingreso a las comisiones de FINES	Relevamiento de datos
6	Sistematización y análisis	Informe de avance
7	Sistematización y análisis	Informe de avance
8	Presentación del trabajo de campo.	Informe final. Socialización

Tabla 3: Cronograma de acciones del trabajo de campo desarrollado por la cátedra Teoría de la Educación (FCEyN-UNMdP).

Atendiendo a que este trabajo fue, para la mayoría de los estudiantes, una primera aproximación a un trabajo de investigación, cada grupo elaboró una encuesta de formato estructurada, pudiendo incorporar preguntas durante el desarrollo de la entrevista. Algunos de los interrogantes que elaboraron fueron:

Preguntas a coordinador	Preguntas a docente	Preguntas a alumno
¿Cómo comenzó a funcionar el plan Fines Universidad?	¿Cuáles son los requisitos para ser tutor?	¿Por qué te inscribiste en el plan Fines? ¿Hace mucho que dejaste el secundario?
¿Cómo está estructurado el plan?	¿Cuál es el rol del tutor?	¿Cómo te enteraste del plan? ¿Cómo te inscribiste?
¿Qué diferencias se encuentran entre la secundaria común y el plan?	¿Existe la figura de director como en la escuela secundaria? ¿O quién cumple ese rol?	¿Por qué te parece importante terminar los estudios?
¿Cómo se habilitan las comisiones?	¿Cuáles son las materias que se dictan y cómo es su régimen de examen?	¿Qué materias tenés este cuatrimestre?
¿Cuáles son las orientaciones?	¿Cómo se organizan los contenidos de las asignaturas?	¿Qué similitudes o diferencias encontrás entre el plan Fines y la escuela secundaria (en relación con las clases, contenidos y relaciones con sus docentes)?
¿Hay estudiantes que terminan el plan e ingresan a la universidad?	¿Cómo es el sistema de evaluación?	¿Las clases del plan Fines te inspiran /inspiraron para continuar estudiando luego de terminar la escuela? ¿Qué carrera y por qué?

Tabla 4: Interrogantes para la entrevista a docentes /estudiantes.

Cada grupo llevó a cabo dos entrevistas, una de ellas a un profesor-tutor y la segunda dependía de la temática de interés a la que orientaron las indagaciones. Algunas sugerencias fueron:

Nuevos espacios, tiempos y agrupamientos: comparativamente con la escuela secundaria común (entrevista a un profesor-tutor y a un coordinador).

Relación pedagógica: supuestos acerca de los estudiantes y los docentes y la vinculación entre ellos (entrevista a un profesor-tutor y a un estudiante).

Selección y organización de contenidos disciplinares: paradigmas, modelo de enseñanza, enfoque de la ciencia, etcétera (entrevista a un profesor-tutor y a un coordinador).

Relaciones de poder: administrativo, académico, regulaciones, formas en que se ejerce, instancias de participación, etcétera (entrevista a un profesor-tutor y a un egresado).

Finalidad de la educación: propósitos, supuestos, metas, funciones de la educación en el marco del plan en comparación con la escuela secundaria común (entrevista a un profesor-tutor y a un coordinador, estudiante o egresado).

La sistematización y el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas se realizó a partir de la bibliografía correspondiente al primer eje de la materia: el eje sociológico. Los textos recuperados por los estudiantes durante el análisis de las desgrabaciones corresponden, entre otros, a Benarroch (2001), Pérez Gómez, (2002), Sarason (2002), Degl'Innocenti (2008), Bourdieu (1986), Durkheim (s/a) y Berger y Luckman (2001).

Desgrabadas las entrevistas, los diferentes grupos realizaron un análisis centrado en una mirada cualitativa acerca de las siguientes temáticas:

Nuevos espacios, tiempos y agrupamientos: para el dictado de las clases, las sedes no son siempre aulas; esto colabora para que las clases sean menos formales y es visto de buena manera por los estudiantes. También se identifica la flexibilidad respecto a los horarios de cursada y la reducción de años por cursar, hecho que permite concretar los estudios de forma más acotada y accesible. Por último y no menos importante, se plantea una gran diferencia entre ambos sistemas a la hora de organizar los contenidos, las herramientas pedagógicas, como así también las formas de evaluación.

Relación pedagógica: esta relación está centrada fundamentalmente en el alumno, en sus posibilidades y sus saberes previos. El docente respeta y valora estos conocimientos, acompaña a los alumnos y los sostiene para que puedan finalizar sus estudios. Señalan que el vínculo y el trato son igualitarios, y que se respetan las diferencias individuales.

Finalidad de la educación: las principales fortalezas del plan son su adaptabilidad y articulación con organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil.

## **Logros, dificultades y retroalimentación para la experiencia de aproximación a las Prácticas Profesionales Docentes**

Finalizada la entrega del informe de campo, los estudiantes fueron consultados a través de una encuesta anónima acerca de diferentes aspectos del proceso de investigación, valorando el cumplimiento de los objetivos previstos y no previstos del trabajo de campo.

A efectos del análisis podemos agrupar las respuestas a cada ítem indagado en dos dimensiones: una, referida a *aspectos operativos*; la segunda, al proceso de *construcción del trabajo*. En la primera de ellas incluimos: “El trabajo en el grupo”; “La facilitación de la entrada a campo”; “La realización de las entrevistas”; “La pertinencia del espacio de encuentro para la organización y seguimiento del trabajo de campo”. En la segunda dimensión incluimos las siguientes categorías: “Las etapas de escritura y reescritura”; “La construcción del cuestionario de preguntas de entrevistas”; “El uso de la bibliografía obligatoria”. Por su parte, la categoría “Cualquier otro aspecto que consideres necesario incluir” puede ser considerada en una u otra dimensión según la naturaleza de su contenido.

A continuación, mostramos para cada ítem indagado una categorización de las respuestas ofrecidas por los estudiantes.

<b>El trabajo en el grupo</b>	
"La experiencia fue agradable y enriquecedora".	Valoración es establecida en términos más genéricos.
"La propuesta por parte de la cátedra de realizar un trabajo final grupal de integración de los contenidos de la materia resultó altamente positiva por la posibilidad del intercambio entre los integrantes del grupo".	Énfasis en la valoración de la diversidad de opiniones.
"El trabajo en grupo estuvo bien y cada uno podía interpretar a partir de las entrevistas realizadas los distintos puntos de vista que tenía cada uno y después nos poníamos de acuerdo a la hora de justificarlo a partir de las textos que teníamos".	Énfasis en la posibilidad de acuerdos.
"El trabajo en grupo estuvo bien y cada uno podía interpretar a partir de las entrevistas realizadas los distintos puntos de vista que tenía cada uno y después nos poníamos de acuerdo a la hora de justificarlo a partir de los textos que teníamos".	Énfasis en la posibilidad de ofrecer un ámbito de encuentro entre pares más allá del ámbito de la facultad.
"Me permitió trabajar con mis compañeros fuera del ámbito del aula e interactuar de otra forma con ellos. El trabajo en grupo fue positivo y no surgieron dificultades durante el desarrollo del trabajo".	Posibilidad de construir un ámbito de encuentro entre pares más allá del ámbito de la facultad.
"Un aspecto positivo es poder intercambiar opiniones pero a la vez a mí en particular me resultó una desventaja porque tardamos mucho tiempo en ponernos de acuerdo y hasta una palabra era motivo de debate".	Énfasis en la valoración de diversidad de opiniones. Inconvenientes en la búsqueda de acuerdos.
<b>La facilitación de la entrada a campo</b>	
"Notamos buena predisposición a la hora de prestarse a ser entrevistados ya sea el profesor como los alumnos. Fuimos tratados con respeto y no tuvimos problemas a la hora de llevar a cabo la inserción".	Predisposición de los entrevistados.

<p>"Bueno, acá tengo que reconocer que fue fácil la llegada al campo, que el coordinador que le tocó a nuestro grupo fue muy atento y cooperativo, nos brindó todo".</p>	<p>Acceso con los coordinadores del plan.</p>
<p>"Considero que tener que comunicarnos nosotros mismos con él por teléfono no me pareció muy correcto, es decir, comunicarnos por Whatsapp no me pareció académico (es una apreciación personal); debería hacerse desde la cátedra la conexión y comunicarse de otra forma más formal. Pero creo que fue, al margen de esto, una buena experiencia".</p>	<p>Modalidad del contacto con el tutor.</p>
<p><b>La realización de las entrevistas</b></p>	
<p>"Los entrevistados cooperaron con sus opiniones y sus experiencias [...] Fue interesante hacer las entrevistas, compartir opiniones".</p>	<p>Cooperación de los entrevistados.</p>
<p>"Fue difícil empezar a hacerles preguntas a personas que no conocíamos, pero resultó que de a poco se fueron soltando y colaboraron con este proyecto [...] la realización de entrevista fue dificultosa por la falta de experiencia en hacerlo, me resultó, en lo personal, una tarea complicada cuando el entrevistado no desarrollaba sobre el tema y no sabía qué repreguntar para seguir recaudando datos".</p>	<p>Dificultades.</p>
<p><b>La pertinencia del espacio de encuentro para la organización y seguimiento del trabajo de campo</b></p>	
<p>"Creo que hubo un buen seguimiento y los encuentros sirvieron de ayuda para ir construyendo el trabajo".</p>	<p>Valoración positiva sobre el seguimiento y retroalimentación del proceso.</p>
<p>"Creo que los encuentros debieran haber sido en horario de cursada, pero sin tener que abandonar el aula y perderse parte de la teoría del profesor; que se dedicara un día exclusivo para el desarrollo del trabajo dentro de los horarios propuestos para la cursada. Me pareció desordenado en cierto modo y me llevaba a pensar que no era importante para la aprobación de la cursada".</p>	<p>Mejora de aspectos organizativos.</p>



<b>Las etapas de escritura y reescritura</b>	
"Se me dificulto mucho debido al poco manejo de la escritura con estructura y darle fundamento teórico a lo recolectado en las entrevistas".	Dificultades presentadas durante el proceso en relación con la estructura.
"Al principio fue un poco difícil debido a que no acostumbramos en la carrera a tener que presentar trabajos o informes".	Dificultades referidas a la falta de familiaridad con la realización de trabajos de campo durante su formación.
"Los tiempos de realización del informe resultaron cortos, más que nada a la hora de realizar el abstract".	Falta de tiempo.
"Resultó dificultoso porque éramos cinco en el grupo y una coma, una palabra de más o de menos era motivo de debate y eso nos llevaba mucho tiempo, innecesario para mí".	Dificultades para lograr acuerdos.
"Creo que fue una de las tareas más difíciles. No estamos acostumbrados a relacionar los textos trabajados en clase con aspectos de la vida real".	Dificultades para relacionar temáticas trabajadas en la materia con "la vida real".
"No nos presentó dificultades, ya que desde un inicio escribimos correctamente, solo fue necesario agregar algunas cosas que la profesora nos apuntó para que el trabajo esté completo".	Ausencia de dificultades.
"Fueron de gran ayuda las correcciones, porque quizás utilizábamos términos fuera de lugar creyendo que eran correctos. Necesitábamos de esa guía, así podíamos comprender mejor el trabajo que estábamos haciendo".	Valoración positiva del seguimiento durante el proceso.
<b>La construcción del cuestionario de preguntas de entrevistas</b>	
"Cada integrante, individualmente, llevó a cabo la formulación de las posibles preguntas por incluir en la entrevista para luego, durante la puesta en común, elegir las más relevantes para recolectar la información necesaria".	Respuestas centradas en el proceso seguido.
"No hubo dificultades en este punto del trabajo. Los ejes centrales eran claros y precisos, lo cual permitía 'desmenuzar' sin mayores complicaciones las preguntas centrales, donde además fueron acompañados con una correcta instrucción por parte de los docentes".	Respuestas que indican la ausencia de dificultades.

<p>"Nos dificultó un poco encarar el arranque de armar los cuestionarios, de saber cómo hacerlo. Creo que debería hacerse una clase inicial donde se introduzca a los alumnos en qué es una entrevista y cómo se debe realizar, debería hacerse para todos y no hablando con cada uno de los grupos en particular".</p>	<p>Respuestas centradas en las dificultades.</p>
<p><b>El uso de la bibliografía obligatoria</b></p>	
<p>"Nos fue relativamente sencillo incorporar la bibliografía obligatoria relacionándola con el contenido de las entrevistas ya que, como mencione en el ítem anterior, pudimos sacar muchos aspectos relevantes de estas y luego los fusionamos con las ideas de los autores trabajados durante el cuatrimestre [...] tuvimos la ventaja de que en ambas entrevistas logramos reconocer varios aspectos de autores tratados a la largo de la materia".</p>	<p>Facilidad en relacionar textos trabajados con el contenido de las entrevistas y/o la posibilidad de significar la bibliografía a partir de esta investigación.</p>
<p>"Existió cierto margen de dificultad a la hora de relacionar los conceptos con la entrevista, sobre todo en cómo escribir esta relación. Fue muy positivo, pues permite aplicar los contenidos vistos a lo largo de la materia de modo que no solo quedan 'dando vueltas en el aire' y sobre la base de esta experiencia, valorar de otra manera dicho temario".</p>	<p>Dificultad para relacionar la bibliografía trabajada con el contenido de las entrevistas sumada a una valoración positiva de este proceso.</p>
<p>"Usamos bibliografía ya evaluada en el primer parcial, por lo que la idea estaba bastante afianzada en nosotros, pero resultó difícil para fundamentar los datos recaudados con esta bibliografía".</p>	<p>Dificultades en esta etapa de construcción del trabajo de campo.</p>
<p>"En este caso se nos complicó un poco el uso de la bibliografía obligatoria de cátedra, nos costó relacionarla al desarrollo de este plan, pero después de un largo análisis de cada uno de nosotros en particular creo que lo logrado fue interesante. Leímos y releímos varias veces algunos textos que se asemejaban al tema en cuestión..."</p>	<p>Énfasis en las dificultades y valoración positiva del proceso.</p>
<p>"El trabajo previo realizado durante la cursada facilitó la selección de los conceptos pertinentes para el trabajo de análisis [...] ¡De gran ayuda! Además, nos servía para afianzar los conocimientos de la materia y relacionarlos con una experiencia vivida por nosotros".</p>	<p>Valoración positiva del trabajo previo con los textos.</p>

Tabla 5: Respuestas a los ítems de la encuesta a los docentes en formación.

## Consideraciones finales

La inserción en el territorio profesional es una demanda instalada por los estudiantes de los profesorados de la FCEyN de la UNMdP y frente a la cual las diferentes cátedras que constituyen el espacio de la formación para la inserción ocupacional deben atender. Se presenta como un desafío que es incorporado progresivamente por cada uno de estos espacios y que sería deseable se exprese a través de diferentes tensiones en la organización de las cátedras. Una de ellas, significativa en la formación profesional, es la referida a la relación teoría-práctica profesional.

La primera etapa de implementación del trayecto de aproximación a las prácticas profesionales docentes, para vincular tempranamente al docente en formación en Ciencias Exactas y Naturales: Biología, Física, Matemática y Química con su ámbito laboral-profesional, es un proceso que ha iniciado y que cuenta con una experiencia piloto a través de la experiencia desarrollada en la cátedra Teoría de la Educación, del DEC de la FCEyN de la UNMdP.

A través del planteamiento de un dispositivo de aproximación al Trayecto de Prácticas Profesionales Docentes, se optó por tomar contacto con el Plan Fines Universidad para conocer las vinculaciones de la institución universitaria con el medio y los proyectos políticoeducativos a los que acompaña, a través de un convenio con el Ministerio de Educación para la coordinación del plan en cinco sedes en la ciudad de Mar del Plata.

Entre los propósitos que se alcanzaron con la experiencia de trabajo de campo podemos señalar los relativos a la promoción del desarrollo de competencias metodológicas, la generación de instancias de reflexión de la práctica, el desarrollo de competencias de escritura académica y científica, la revisión reflexiva del proceso de realización del trabajo

de campo y la valoración de logros preliminares y desafíos pendientes.

En definitiva, la implementación de estas instancias de inserción territorial deberían traccionar al “interior” de estos espacios curriculares desde la necesidad de pensar estos trabajos de campo en términos de una determinada manera de abordar la dinámica de la cursada, promoviendo una reconceptualización de la teoría a la luz de una práctica educativa en contextos específicos, utilizando para ello metodologías de indagación específicas.

## Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la Formación Docente*. Eudeba, Buenos Aires.
- Bernarroch, A. (2001). Interculturalidad y enseñanza de las ciencias. En *Alambique*, núm. 29, pp. 9-23. En línea: < <http://www.grao.com/es/producto/revista-alambique-029-julio-01-nuevos-tiempos-nuevos-contenidos> > (consulta: 22-12-2017).
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales, en *La nueva sociología de la educación*, antología preparada por Patricia de Leonardo, México, Ediciones El Caballito, 1986, pp. 103-129.
- Degl'Innocenti, M. (2008). Tensiones en la transmisión de la cultura. En *Hologramática*, vol. 4, núm. 9, año V, pp. 23-43. Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Durkheim, E. (s/a). *La educación, su naturaleza y su función*. (s. f.)

Pérez Gómez, A. I. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 17-33. Madrid, Morata.

Sarason, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Madrid, Amorrortu.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

# **Evaluación en Pedagogía: propuesta interdisciplinaria (UNLPam)**

*Perla Viviana Garayo*

## **Introducción**

La Pedagogía como actividad curricular de carreras de formación docente en la universidad presenta características particulares, tales como la complejidad del campo, la necesaria relación teoría-práctica que supone su abordaje, etcétera, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el sentido y estructura de las propuestas de enseñanza. Ya que, partimos de considerar que “las formas o modos que seleccionamos para acercar a los/as estudiantes al campo Pedagógico se constituyen en formas de comprender y actuar en el mismo” (Moreno y Garayo, 1998: 2).

En este sentido, creemos que la enseñanza en la universidad no remite a un simple “traspaso” de conocimientos, habilidades y actitudes, sino que implica un proceso dinámico y complejo. Coincidimos con Alicia Camilloni (2012: 1) cuando afirma que “formar un profesional implica además no solamente conocer las disciplinas, cada una por separado, sino también tener la capacidad de integrarlas y de poder resolver las situaciones problemáticas que se presentan

en el ejercicio profesional, lo que implica tener amplios conocimientos generales y específicos y saber dónde, cuándo, cómo y por qué utilizarlos”. Así, la enseñanza supone, entre otros aspectos, el conocimiento disciplinar y la problematización de la forma que este tomará para facilitar el proceso reflexivo que favorezca el aprendizaje. La evaluación es parte de dicho proceso.

El propósito del presente escrito es compartir y poner en discusión una propuesta de evaluación parcial interdisciplinaria para estudiantes de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (modalidad presencial) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), en la sede General Pico, como experiencia que posibilita comprender la realidad desde diferentes perspectivas, construyendo andamiajes teóricos que permitan teorizar sobre ella.

## **La propuesta de evaluación**

La propuesta de evaluación que presentamos a continuación es el resultado del trabajo conjunto de las cátedras de Pedagogía y Sociología, materias que se dictan en forma simultánea en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras anteriormente mencionadas a un número aproximado de doscientos cincuenta estudiantes de la modalidad presencial.

Consideramos que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y componente clave para reflexionar y autoevaluar el proceso de aprendizaje que cada sujeto realiza en su recorrido por la asignatura. La propuesta de parcial que compartimos consiste en el análisis de una situación (relato de experiencia, película, etcétera) desde dos dimensiones:

pedagógica y sociológica. La presentación es grupal y oral, en un tiempo estipulado previamente no superior a los veinte minutos.

Con esta propuesta pretendemos abordar situaciones contextualizadas históricamente, que permitan el análisis, la reflexión y la producción de los y las estudiantes a partir del acompañamiento del equipo docente. Por lo tanto, las situaciones deben reunir los siguientes requisitos básicos:

- » Ser posibles, reales y presentar cierta ambigüedad.
- » Transcurrir en un tiempo y espacio determinado.
- » Estimular la curiosidad, la búsqueda de información y el análisis.
- » Estar relacionadas con situaciones críticas o problemas cotidianos de los y las estudiantes o la profesión.
- » Presentar suficiente información relacionada con los campos de conocimiento de las respectivas asignaturas.
- » Posibilitar el análisis desde variadas posiciones para la toma de decisiones fundamentada.

Entre los propósitos que impulsan la utilización de la propuesta destacamos: favorecer la identificación de variadas perspectivas para comprender la realidad, contribuir a la conformación de grupos de estudio y brindar espacios para desarrollar la lectura y oralidad.

Esta propuesta de evaluación se desarrolla en cuatro semanas, las cuales se estructuran de la siguiente manera.

### *Primer momento: conformación de los grupos de trabajo*

Ambos equipos de cátedra acordamos la situación que será analizada (película, relato de experiencia o situación educativa, etcétera) y la presentamos a los y las estudiantes señalando qué temáticas o unidades de los respectivos programas se considerarán centrales en el análisis; también, las características del trabajo a realizar, cronograma y requisitos para la



presentación. A elección, los y las estudiantes forman grupos de no más de cuatro integrantes para realizar la tarea.

### *Segundo momento: lectura de bibliografía obligatoria y elección de los ejes de análisis en los prácticos correspondientes a cada espacio curricular*

En las clases a cargo de los y las auxiliares, los grupos de estudiantes recuperan las lecturas realizadas (marco teórico propuesto por las cátedras y trabajado en teóricos y prácticos), definen los conceptos clave o ejes que utilizarán para el análisis desde cada dimensión (pedagógica y sociológica) y realizan el análisis correspondiente de la situación.

### *Tercer momento: elaboración de un borrador de guía de exposición*

Los diferentes grupos realizan guiones de exposición. Estos toman diferentes formatos de acuerdo a la elección realizada por el grupo: índice temático, esquema conceptual, red conceptual, síntesis, etcétera. En algunos casos, los comparten con el resto de los grupos.

### *Cuarto momento: exposición oral del trabajo realizado*

Cada grupo presenta ante profesores de ambas cátedras el análisis realizado para su discusión. Al finalizar esta instancia, los y las estudiantes comparten sus impresiones acerca de la experiencia.

## **Fundamentos de la propuesta**

Los equipos de cátedra que llevamos adelante esta propuesta consideramos que la evaluación solo tiene sentido

si se la concibe como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde adquiere significación. Como afirmamos anteriormente, creemos que las propuestas de enseñanza propician formas de percibir y comprender la realidad. Por lo tanto, partimos de la necesidad de romper con una mirada ahistórica, neutral y única de la educación y los procesos sociales, que generalmente portan quienes ingresan a nuestras aulas.

Esta necesidad de abordar el campo de la educación y de la sociedad desde diferentes perspectivas supone reconocer a quienes son los destinatarios de nuestras decisiones pedagógicas. En este sentido, podemos señalar que los y las estudiantes requieren acompañamiento en las prácticas de lectura, escritura y oralidad exigidas en este nivel educativo, ya que son habilidades que han desarrollado parcialmente en su paso por la Educación Secundaria, si se toma como referencia lo requerido en el ámbito universitario.

Es decir, los/las estudiantes que cursan por primera vez una materia en la universidad, ponen en juego estrategias de estudio y escritura que facilitaron su paso por el nivel anterior. Pero estas resultan insuficientes para resolver las situaciones que se les presentan en esta etapa formativa, ya que en la universidad “El buen aprendizaje es difícil, porque para el estudiante implica un grado de comprensión alto y la construcción activa de conocimiento” (Camilloni, 2012: 1).

El análisis de una situación como parcial supone una preparación previa de los y las cursantes para enfrentarlo. No es la aplicación de manera automática de un “modo de hacer” prefabricado por los equipos de cátedra. Implica que los sujetos pongan en juego tanto los conocimientos teóricos de los respectivos campos disciplinares como estrategias –construidas anterior o recientemente– para plantear problemas, buscar información, analizar la situación, tomar posición, fundamentar y comunicar las conclusiones

a las que arribaron. Este proceso, donde necesariamente los grupos interactúan entre sí para comprender la situación, es lo que los lleva a explicitar sus propios supuestos, reflexionar sobre ellos, revisarlos y argumentar para sostenerlos o buscar nuevos marcos explicativos.

La lectura y la escritura en la universidad adquieren características propias, ya que consideramos que no son habilidades instrumentales separadas del aprendizaje de un campo de conocimiento, como generalmente se presentan en el nivel educativo anterior. Son claves en el abordaje de la situación, dado que están relacionadas con la cultura disciplinar que se intenta enseñar y aprender. Se orientan a acercar a los y las estudiantes sistemas conceptuales pensados en tiempos y espacios determinados para comprender y explicar problemas e intervenir sobre ellos. Así, podríamos afirmar que en función de la lectura, se orienta el proceso de escritura. En este sentido afirma Paula Carlino (2005) sobre la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior, que son aprendidas por los estudiantes en...

... ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propia de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras. (2005: 22)

La revisión propia del proceso de escritura posibilita poner en cuestión y modificar perspectivas y nociones, al mismo tiempo que brinda la oportunidad de revisar el propio proceso de aprendizaje.

Creemos que la enseñanza del conocimiento pedagógico requiere el acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, dadas las características de los sujetos y el aula, señaladas anteriormente, ya que la naturaleza misma del

mencionado conocimiento demanda la permanente revisión del pensamiento. Es decir, si entendemos la educación como una práctica social compleja no podemos desconocer las fuerzas reproductoras y transformadoras que la atraviesan, y los saberes y conocimientos que portan quienes pretenden no solo apropiarse del conocimiento construido en el campo, sino de intervenir en las prácticas educativas para modificar o conservar la sociedad en la cual cobran sentido. Este carácter dialéctico de la educación generalmente es soslayado tanto en las miradas de los y las estudiantes como en las propuestas de enseñanza. Coincidimos con Susana Celman de Romero cuando sostiene:

Nuestras prácticas educativas, entonces, se asientan en valores, muchas veces implícitos, que por fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a críticas reflexivas. Se repiten como “lo normal”, “lo que es así”, “lo natural”. Sin embargo, la organización de asignaturas en un currículum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc. Son todas opciones asentadas en toma de posturas – valores– profundamente ligados a conceptualizaciones del campo educativo. (1994: 59)

Así, la propuesta de parcial pretende dejar al descubierto las teorías –implícitas o explícitas– desde las que partimos al acercarnos y problematizar la realidad, ya que estas direccionan la formulación del problema y las explicaciones o intervenciones que surgen a partir de él. El problema no está *per se* en la realidad; es una construcción de los sujetos a partir de la conceptualización que realizan de ella. El o la estudiante no es considerado un sujeto pasivo, que debe dar cuenta de lo que el equipo docente transmite. El

conocimiento no es indiscutible, eterno ni inmutable; ni producto solo de la teoría ni de la práctica. Su construcción responde a marcos referenciales teóricos y prácticos históricamente situados que pueden ser decodificados para ser comprendidos y transformados.

Teniendo en cuenta lo expresado hasta el momento, a nuestro entender, la enseñanza supone incentivar el pensamiento y la construcción de conocimiento. El aprendizaje no se limita a aprender un contenido específico de un campo disciplinar, sino a reflexionar, a aprender a pensar y hacer con otros, en la interacción. Desde allí, no concebimos la teoría separada de la práctica –como tampoco la Teoría pedagógica separada de la educación–. En cambio, suponemos un proceso único de conocimiento donde teoría y práctica se articulan y tensionan constantemente, dando posibilidades a la acción reflexiva y creativa de los sujetos.

Si tenemos en cuenta que la Pedagogía, como campo disciplinar, pretende teorizar para comprender y direccionar intencionalmente la práctica, necesitamos incorporar a la enseñanza estrategias didácticas que promuevan en los y las estudiantes...

El desarrollo de pensamiento crítico, de la creatividad, de la autonomía y del sentido de apropiación del trabajo y de las actividades, todo lo cual se espera que conduzca a una efectiva apropiación de los conocimientos así construidos. (Camilloni, 2006: 1)

La educación es una práctica social cuya comprensión no puede omitir las condiciones socioculturales que la originan y le otorgan significación, como tampoco lo podrá hacer el o la estudiante cuando se inserte en el mundo laboral como profesional. La característica interdisciplinaria de la propuesta tiene presente esto, por eso proponemos

un abordaje que supere la mirada parcial de la disciplina. Como sostiene Follari: “Es solo haciendo referencia a la totalidad sociohistórica que cada uno de los hechos que en ella se producen cobra su pleno sentido y se hace comprensible” (1982: 47).

## **Reflexiones después del parcial**

En los y las estudiantes la experiencia provoca altos niveles de inquietud durante su desarrollo debido a que, según manifiestan, en su paso por el sistema educativo es casi nula la posibilidad de participar en instancias de evaluación del tipo presentado en este escrito. Sin embargo, es valorada positivamente, ya que destacan la posibilidad de formar grupos de estudio, tomar decisiones desde la formulación del problema hasta la exposición del análisis e identificar las relaciones entre las actividades curriculares involucradas, y relacionar lo que estudian con situaciones reales. Además, les posibilita vivenciar una situación similar a la del examen final, disminuyendo temores frente a lo desconocido.

Para los equipos de cátedra que estamos involucrados, exige un esfuerzo organizativo extra de tiempos, espacios y coordinación de abordajes de marcos teóricos, pero favorece la discusión acerca de la formación que ofrecemos, moviliza la revisión de formas de enseñar incorporadas –y a veces no cuestionadas– y el surgimiento de interrogantes, identificando puntos de contacto y especificidades de ambos campos disciplinares.

En el desarrollo de la propuesta, suelen aparecer dificultades en el acompañamiento de los grupos dada la cantidad de estudiantes, lo cual disminuye las posibilidades de favorecer el trabajo grupal. Los integrantes de los grupos a menudo no han trabajado juntos con anterioridad y, entonces,

surgen actitudes inseguras o escasa disposición a la escucha en algunos miembros, que no siempre son advertidas por los equipos docentes.

Propuestas como la que se presenta en este escrito pretenden impulsar la toma de decisiones individuales y grupales. La organización y autorregulación del tiempo de estudio es fundamental para lograr el objetivo planteado. No siempre quienes integran los grupos están en condiciones de llevar adelante la tarea por diversos motivos (aprendizaje superficial del marco teórico, dificultades organizativas, etcétera) y las posibilidades de intervención por parte de los equipos docentes son limitadas.

## Reflexión final

Para finalizar, coincidimos con Gimeno Sacristán cuando sostiene:

La práctica docente no es una práctica básicamente decidida personalmente, sino que está fuertemente institucionalizada, es dependiente de la sociedad, de unos intereses, de una organización escolar, de una burocracia que la controla, asentada en una larga tradición histórica que hace del estilo pedagógico algo muy estable en el tiempo y resistente al cambio. (1992: 47)

Sin embargo, esto no supone desconocer las contradicciones y tensiones presentes en el aula y la institución universitaria que permiten pensar y proponer formas diferentes de enseñar y aprender. De esta manera, consideramos que a los equipos de cátedra nos compete pensar propuestas de enseñanza que favorezcan la construcción de un aprendizaje profundo de los respectivos campos de estudio para

abordar la realidad, que habiliten interrogantes y búsquedas propias, que no se conviertan en factores obstaculizadores del aprendizaje ni en legitimadores del fracaso, responsabilizando exclusivamente al estudiante por este último. En este sentido, creemos que no alcanza con adherir a una universidad pública, gratuita y democrática si las formas de enseñar no se modifican para garantizar posibilidades reales de permanencia y egreso a los y las estudiantes que diariamente están en el aula.

## Bibliografía

- Camilloni, A. (2011). Los desafíos de la enseñanza superior. En Unernoticias. Periódico digital de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En línea: <<http://historialnoticias.uner.edu.ar/node/3012>> (consulta: 22-12-2017).
- (2006) Editorial. La Resolución de problemas como estrategia de enseñanza. En *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, núm. 1. Buenos Aires.
- (1995). "Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación superior". Ponencia presentada en *Primeras Jornadas trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso. 19 y 20 de enero.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Celman de Romero, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. En *Revista del IICE*, núm. 5. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Follari, R. (1982). *Interdisciplinarietà*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalismo docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Martínez Mongay, A. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*. Navarra, Gobierno de Navarra Departamento de Educación, Dirección de Colección U. T. de Diseño y Desarrollo Curricular.



Moreno, V. y Garayo, P. (1998). *Análisis provisorio de los obstáculos para la enseñanza de la pedagogía*. Inédito.

Narvaja De Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.

Nogueira, S. (coord.). (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Biblos.

# **Pedagogos fuera de su tinta: la construcción del rol más allá del sistema escolar (UNJu)**

*Clarisa Hernández, Carolina Requelme,*

*Guadalupe Bravo Almonacid, Marcela Gámez Moreno*

## **Presentación**

El trabajo que se comparte aquí es una propuesta que se lleva a cabo actualmente en el módulo correspondiente al quinto año del plan de estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), denominado Orientación en Intervención Pedagógica Institucional.

Debido a que el cargo de profesora adjunta ordinaria se ejerce por primera vez desde el presente año por la jubilación de la docente a cargo, y que el equipo de la cátedra es de reciente conformación, todo es completamente nuevo para el grupo de trabajo: desde el programa y la bibliografía, hasta la planificación de trabajos prácticos y la selección de las estrategias de trabajo. De alguna manera, la reciente incorporación a esta plaza, al que la adjunta accede por concurso y sin antecedentes previos en la cátedra, posibilitó la construcción de una oferta renovada del programa en

el que pudiera plasmar sus inquietudes, que había venido madurando como egresada de la carrera e inserta en la provincia de Jujuy desde el año 1991. Asimismo, la inclusión de jóvenes graduadas como ayudantes y adscriptas permitió la fusión de sus expectativas en la propuesta por ofrecer, lo que generó una forma de trabajo muy horizontal, participativa y enriquecedora.

Así, en este proceso de diseño y planificación de la propuesta, un aspecto relativamente novedoso fue la incorporación de una mirada sobre el rol del graduado de Ciencias de la Educación en espacios que denominamos “no convencionales”, no porque estos no estuvieran en el marco de las incumbencias y no se estuvieran convirtiendo en “comunes” y convencionales en algunas regiones de nuestro país, sino porque en el contexto particular de la Provincia de Jujuy este desempeño es escaso o casi tangencial. Además, el tratamiento de este tema en el marco de la carrera está prácticamente ausente.

Si se parte de que el saber pedagógico tiene su espacio privilegiado en el aporte a los procesos educativos que se desarrollan dentro de las escuelas (usando el término “escuela” de la manera más inclusiva) o dicho de otro modo, dentro del sistema escolar, la incorporación de los pedagogos en organismos, empresas, organizaciones sociales y no gubernamentales, museos, editoriales, etc. significaría salirse un poco de la “tinta” habitual en la que el pedagogo está inmerso. En esta idea el equipo de cátedra coincidió plenamente, pudiendo aportar bibliografía e ideas para el desarrollo de dicho eje del programa, a fin de proveer al estudiante próximo a egresar un panorama más abierto en relación con la inserción profesional. Fundamenta esta inclusión, además, el hecho de no contar con ningún módulo o asignatura que tomara este aspecto en sus programas.

Se expone entonces el encuadre de la propuesta, la

programación, la bibliografía y recursos utilizados, junto con la reflexión y la problematización sobre todo ello, haciendo hincapié en las actividades en las que se abordaron las incumbencias no convencionales, aunque se presente la forma de trabajo y de evaluación en general. También se revelan las “voces” de los alumnos cursantes frente a las lecturas y estos temas abordados. De este modo, se espera poder desnudar los aspectos complejos y los incipientes logros alcanzados, ya que en este mismo cuatrimestre se dicta el módulo por primera vez.

## **La propuesta en construcción**

En este apartado se comenta la propuesta para este módulo, que se piensa como algo en construcción y se inscribe de alguna manera en un enfoque del planeamiento dinámico en su idea de transformación de la realidad y en su idea de elaboración y discusión de alternativas, de construcción y reconstrucción, de participación y de investigación (o en todo caso, reflexión).

Este extracto de la fundamentación en el programa revela su línea orientadora:

Este módulo se constituye en un espacio de integración de conocimientos y de acercamiento a las incumbencias y prácticas profesionales dentro de la formación básica de la Carrera de Ciencias de la Educación. Se busca integrar elementos de la teoría y de la práctica, en una visión amplia que interpele y comprenda la problemática educativa micro y macro, escolar y no escolar, atendiendo a una realidad social y cultural cambiante que tensa y desafía en forma permanente el hacer profesional.

Los objetivos planteados fueron:

- » **Objetivos generales del programa**
  - › Reflexionar acerca de las incumbencias y los ámbitos de intervención profesional del graduado en Ciencias de la Educación y las necesidades del campo educativo local.
  - › Recuperar saberes desarrollados en otros módulos del plan de estudios que estén implicados en las prácticas profesionales.
  - › Interpelar los marcos teóricos en función de las particularidades de los distintos espacios educativos, sus problemáticas y sus demandas.
  - › Problematizar las prácticas y las formas de intervención de los profesionales en Ciencias de la Educación en los distintos espacios laborales.
- » **Objetivos específicos del programa**
  - › Desarrollar una visión crítica sobre las problemáticas educativas y las vicisitudes de lo cotidiano dentro de las instituciones educativas.
  - › Analizar diferentes herramientas de orientación e intervención para la mejora de las instituciones.
  - › Promover la capacidad de proyección de instancias de orientación frente a problemáticas específicas.

Queda en evidencia aquí que uno de los objetivos generales está fuertemente centrado en la mirada sobre las inserciones laborales del graduado, para lo que se define un eje temático completo, como se aprecia en este listado de ejes del programa. Los otros ejes se centran, en cambio, en actividades profesionales comunes en el campo de la pedagogía, independientemente del campo o espacio específico de inserción.

- » Eje I: El graduado de Ciencias de la Educación y sus incumbencias profesionales.
- » Eje II: La orientación y la intervención.

» Eje III: Las prácticas de asesoramiento.

Presentado ya lo enunciado en el programa como propuesta provisoria y en construcción, abordaremos ahora la manera en que esta posición y esta intencionalidad se materializan en la práctica.

## La propuesta en desarrollo

En cuanto al formato de dictado de las clases, que suponen unas seis horas reloj semanales, se dispuso la siguiente estructura:

- » Lunes 2 h. Presentación de material teórico conceptual y coordinación general de las actividades. Responsable: profesora adjunta.
- » Martes 2 h. Articulación de los marcos conceptuales con situaciones prácticas. Responsable: auxiliar de primera.
- » Jueves 2 h. Seminarios paralelos para el abordaje de temas específicos, alternados con trabajos de campo no presenciales. Responsables: adscriptas graduadas.

La lógica de este formato responde a la idea de ir desarrollando en forma simultánea aspectos conceptuales y prácticas preprofesionalizantes, articulando teoría y práctica, buscando que los estudiantes puedan ir construyendo colectiva e individualmente conocimientos y competencias.

Cabe aclarar que el hecho de que en una clase se aborden marcos teóricos no significa una exposición del tema, sino que siempre se propician la participación, el análisis y la discusión.

Una actividad que atraviesa el dictado de todo el módulo es la escritura de una bitácora. Conforme se desarrollan los temas, la bitácora les permite a los estudiantes ir

escribiendo acerca de su proceso formativo, revisando sus posicionamientos y los aportes que las diferentes disciplinas de su formación les han dejado, reflejando inquietudes personales. Su sentido es la reflexión permanente.

En relación con el desarrollo de los temas del programa y su evaluación, algunos se trabajaron entre los encuentros de los días lunes y martes, y para otros se previó su abordaje en el formato del seminario. Así, por ejemplo, los dispositivos de la formación (que pueden utilizarse también en la promoción de la reflexión sobre la práctica o herramientas como la observación y la entrevista que pueden ser útiles en actividades de orientación o asesoramiento, o las acciones de tutoría y orientación ocupacional vocacional, entre otras) se abordaron en estos espacios paralelos pero siempre articulados.

Una particularidad que se ha dado a los seminarios es que, al tratar los dispositivos, se buscó la vivencia del propio dispositivo que se trataba, de modo que no tuvieran un conocimiento puramente teórico. Así, por ejemplo, se desarrolló un ateneo invitando a una profesional externa a presentar su experiencia de implementación del programa Nuestra Escuela en su colegio, recuperando allí datos acerca del programa, un caso particular de cómo una institución lo implementa, las vicisitudes y logros que la profesional compartió, a la vez que se *vivenciaba* la participación de los estudiantes en el mismo dispositivo (el ateneo) que se estaba estudiando.

Otra actividad que implica trabajo de campo preprofesional, es la estadía formativa en Asesoría Pedagógica que desarrolla en escuelas de nivel primario o secundario. Esta consiste en acompañar la tarea del asesor durante dos o tres jornadas, observando y registrando las múltiples actividades que estos desarrollan, las demandas particulares de la institución que delinean el rol profesional; la estadía del estudiante en formación junto al profesional en acción, al estilo del profesional *novel* junto al *experto*, puede aportar

una experiencia formativa única. Además, se entrevista al profesional, y con todo el material recogido, los estudiantes deben presentar un informe, lo cual involucra otra competencia que probablemente se les demandará en su futuro desempeño laboral.

## **Actividades propuestas para el abordaje y evaluación del eje I en relación con las actividades del pedagogo fuera y dentro de la escuela**

En primer lugar, se contactaron tres egresadas de Ciencias de la Educación de la UNLP, que se desempeñaron o desempeñan en capacitación en empresas u organismos del Estado (Poder judicial de la Provincia de Buenos Aires, servicio penitenciario, Ministerio de Defensa de la Nación), las que accedieron a hacer entrevistas vía Skype en el horario de clase. Se llevaron a cabo dos entrevistas de una hora y media con dos profesionales y una breve de media hora con la restante. Estas resultaron en una especie de “biografía” o “trayectoria” laboral, en la que los estudiantxs pudieron participar intensamente con preguntas e inquietudes. Las entrevistas se audiograbaron y videograbaron y además se tomaron apuntes. Así, el material permitió dos cosas: servir de base para el abordaje del tema Capacitación laboral y Pedagogía laboral; realizar una tarea evaluativa de carácter colectivo, con el objetivo de desarrollar competencias de trabajo en equipo y con uso de herramientas y tecnología interactiva, como fue la producción de un texto conjunto con la aplicación Google Drive. Este material servirá en el futuro como recurso para la cátedra.

También se participó asistiendo a un programa de radio en vivo organizado por la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación, en el que se entrevistaban



egresados de la carrera que se desempeñan en equipos técnicos, en programas que implementa el Ministerio de Educación en diferentes niveles del sistema, en áreas de capacitación de ONG, entre otros. Este insumo, además del obtenido en las entrevistas anteriores, posibilitó otra actividad que se detalla más adelante.

En segundo lugar, se realizó una lectura de tesis de grado de la UNJu y de otras universidades, además de ponencias de autores locales e informes de investigación sobre profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación, trayectorias laborales o el trabajo del pedagogo, etcétera. Esta propuesta tuvo varios sentidos:

- » profundizar la temática de la inserción laboral abordado desde variadas perspectivas;
- » acercarse en forma directa, por primera vez, a una tesis de grado, comprendiendo su formato, su complejidad, anticipando así lo que esta implica, considerando que los estudiantes están a punto de egresar con el título de profesores y pueden acceder al de licenciatura a través de una tesis.

A partir de las actividades anteriores, se articuló una tercera actividad tendiente a fortalecer competencias profesionales específicas, además de la reflexión sobre el eje teórico del programa: la participación en un evento científico, en unas hipotéticas jornadas sobre el perfil y la inserción profesional del egresado de Ciencias de la Educación, con la presentación de una ponencia que les permita integrar todo lo trabajado hasta el momento, promoviéndose así la escritura académica en coautoría. El proceso tuvo todas las características que corresponden a un evento científico:

- » los estudiantes debieron elegir entre ejes temáticos, y escribir un resumen corto y un resumen ampliado que fueron sometidos a evaluación por un comité,

- conformado por docentes del equipo y la adjunta a cargo de la cátedra, ya jubilada;
- › aprobado el resumen, presentaron el trabajo completo conforme a pautas clásicas de extensión y formato;
  - › presentar la ponencia (exponerla) el día de la jornada, a la que se invitó a participar a otros estudiantes de la carrera.

## **Las voces de los estudiantes sobre la propuesta, para seguir construyendo**

En cuanto a lo general, los estudiantes rescatan lo siguiente:

La propuesta de la cátedra me parece muy buena, no está sobrecargada de actividades, más bien cada propuesta da cuenta claramente de los temas que se van tratando. Mantiene un equilibrio sin perder riqueza y profundización. (Natalia T.)

Considero que la cátedra es muy innovadora en plantear estrategias y utilizar recursos que promueven una actitud positiva en los estudiantes, ya que actúan como una gran motivación y desafío para el abordaje de los contenidos. Por otro lado, cabe aclarar que es un equipo recientemente conformado y el primer año que tiene a su cargo esta materia. Por lo que daría la impresión de que no pudieron terminar de precisar ciertas cuestiones organizativas internas de funcionamiento del equipo, especialmente porque no es un equipo que viniera trabajando desde antes. Sin embargo, hay muy buena predisposición para el trabajo, nosotros lo sentimos y lo devolvemos igual. (Carla)

Las diferentes instancias que la cátedra nos ha solicitado y brindado para poder abordar los contenidos fueron estrategias que permitieron de alguna manera captar toda mi atención. (Rocío)

Quiero rescatar la apertura que la cátedra tiene al escuchar los aportes de cada uno de nosotros, retomando experiencias del cursado de otras cátedras y experiencias personales, teniendo siempre la oportunidad de preguntar y sacarnos dudas y repensar conjuntamente cuestiones que tienen que ver con nuestro rol, preparándonos para poder realizar futuras intervenciones en las instituciones educativas. (Natalia M.)

Sobre la bitácora, comentaron:

Otra de las propuestas que rescato y que no hemos trabajado en ningún otro espacio, fue la propuesta de la bitácora, que me permitió ir construyendo y reconstruyendo mi paso por la carrera, me permitió poder volver en el tiempo y repensarme en este proceso del cursado y pensar en mi formación, reflexionando sobre mi práctica, pensando cuáles serán mis herramientas por utilizar, y todas las experiencias vividas, que me van a ir permitiendo tener un posicionamiento respecto de qué es lo que quiero de mi profesión, qué puedo aportar y en qué puedo mejorar, permitiéndome permanentemente ir mirando y construyendo mi proceso de formación. (Natalia M.)

Respecto a la actividad de la bitácora, me parece una propuesta diferente a las ya clásicas, porque permite una expresión libre sobre inquietudes, interrogantes,

fortalezas, miedos, dudas, conocimientos, seguridades, etcétera, que se poseen sobre la carrera. [Brinda una] Oportunidad de expresarse, que no se da en todas las cátedras de la manera que se hizo en esta. Además de que hubo cuestiones que fueron aclaradas y visibilizadas a medida que surgieron inquietudes precisas. (Natalia T.)

Fue la primera vez durante mi trayectoria que me proponen este tipo de actividad, a lo cual me parece interesante, porque se me permitió poder volver al pasado y al futuro y repensar la elección de mi carrera Ciencias de la Educación. Fue un espacio individual donde descubrir mis potencialidades, sentimientos, necesidades, capacidades, gustos y metas. La bitácora representó una oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal, el lugar donde guardamos lo que nos orienta y guía. (Hilda)

La bitácora; un recorrido que hice por todo lo aprendido en nuestra carrera, retrotrayendo aquellos que fueron los más significativos, hechos que fueron recordados y rememorando formas de pensar que año a año se reconfiguraban. (Rocío)

En relación con la primera actividad, de entrevistas vía Skype con “pedagogos fuera de su tinta”:

... las entrevistas por internet fue una actividad interesante, porque nos permitieron como egresados conocer otros ámbitos de inserción laboral, conocer que un pedagogo no solo trabaja en la escuela, sino que puede actuar en otros campos desconocidos para el público. La interacción con la entrevistada fue dinámica, por-

que podíamos realizar preguntar desde su trayectoria profesional, como también disipar dudas frente al egreso de la carrera; fue otra mirada al que hacer del egresado en Ciencias de la Educación. (Hilda)

El hecho de habernos contactado mediante videoconferencia para trabajar acerca de las incumbencias del rol del pedagogo con profesionales que están insertas en espacios no convencionales para egresados de nuestra carrera ha sido una experiencia muy rica. Digo esto, puesto que el contenido podría haberse abordado convencionalmente con textos o materiales de lectura. Sin embargo, esta modalidad (muy original, al menos en nuestro ámbito) nos permite tener un contacto más cercano y significativo con la realidad de los profesionales. (Carla)

... rescato aquellos que fueron novedosos para mí, ya que en ninguna otra cátedra he tenido la oportunidad de poder presenciar una entrevista vía Skype con egresadas de la misma carrera e intercambiar experiencias, lo que me permitió tener otra mirada sobre mi rol y sus ámbitos de desempeño, como futura profesional. Esto me permitió tener una mirada mucho más abierta y no tan limitada de nuestro rol y valoro los esfuerzos de la cátedra para llevar a cabo esta experiencia, pues pese a todas las dificultades, falta de recursos de la universidad, contratiempos, entre otras, pudimos hacerlo y compartir esa experiencia que fue muy buena y sobre todo muy significativa. (Rocío)

Sobre las jornadas:

Algo que también resultó muy interesante y desafiante fue la simulación de las jornadas científicas y la producción de ponencias. Desafío, porque en casi ninguna de las cátedras se trabaja al respecto y, para los que no tenemos mucha experiencia, resulta enriquecedor. La realización de los simulacros fue una experiencia gratificante que no debería ser olvidada, ¡da buenos resultados! (Natalia M.)

... muchos de nuestros compañeros nunca habían participado en una jornada, por lo tanto esta experiencia fue enriquecedora no solamente en la producción escrita, sino también para posicionarnos y dar a conocer los resultados del trabajo de campo; más allá de que solo fue una simulación, para mí representó aprendizaje, porque uno da a conocer, transmite los hallazgos de su investigación. (Hilda)

Esta actividad nos llevó a interpelarnos desde distintos lugares, a posicionarnos como investigadores, a conocer las reglas de funcionamiento de este tipo de eventos académicos, etc. Algo que no habíamos trabajado en la formación, solo aquellos que tienen algún tipo de experiencia en presentación de trabajos en Jornadas de Investigación. (Carla)

En cuanto a los seminarios:

Durante los seminarios trabajamos dispositivos específicos, hasta ahora la observación, el ateneo, el Taller y el uso de las TICs. En esta instancia, las propuestas también son desafiantes, puesto que nos hacen repensar estos dispositivos para la formación desde el lugar de la experiencia vivida. (Carla)

El trabajo en los seminarios es una propuesta acertada debido a que posibilita apropiarse de los dispositivos de forma práctica, pero no estaría de más un tiempo en el que se converse sobre algunos aspectos de estos. Por lo demás, considero que brinda nueva información y nuevos conocimientos respecto de los dispositivos que no conocía y sobre aquellos que sí pude vivenciar. El modo como lo abordaron ayudó a tener más claro lo que estos implican. (Natalia T.)

## Para no cerrar y seguir pensando

El trabajo ha intentado mostrar toda la propuesta del equipo de cátedra en su intento de proponer una formación significativa, que apunte al desarrollo de ciertas competencias que los egresados necesitarán en su futura inserción, a través de experiencias educativas, preprofesionales, que se entienden como valiosas. Así, se pretende que la formación en pedagogía y otras ciencias de la educación les permita pensarse como futuros profesionales *haciendo* en diferentes espacios y ejerciendo diferentes roles.

Entre todas las inserciones posibles, se hizo especial énfasis en que puedan vislumbrar que el campo profesional se abre a nuevos posibles, que empiecen a pensarse como posibles pedagogos fuera de la escuela, fuera de su tinta clásica, más allá de lo escolar que tanto se analiza en la formación de grado.

Desde las voces rescatadas, se advierte que esta idea ha sido sumamente novedosa para los estudiantes. También se aprecia que las diferentes actividades que se pensaron les han resultado valiosas y significativas. Pero ya se expuso al principio que es una propuesta en construcción... de modo que todo esto sirve para seguir pensando y enriqueciéndola.

## Bibliografía

Zoppi, A. M. (1992). El currículum y su contextualización en los paradigmas de planeamiento de la educación. En sitio web de Ana María Zoppi, mayo. En línea: <<http://www.anamariazoppi.com.ar/files/PresentacionesCientificas/IntervencionesConferencias/IntervencionConferencia-El-Curriculum-Contextualizac.pdf>> (consulta: 26-12-2017).





# La formación en investigación y campo en Ciencias de la Educación: avatares de una construcción colectiva en FFyL, UBA

*Lucía Caride, Camila Kantt, Magalí Kiler, Jazmín Belossi,  
Agustín Ingratta, María Luján Puente*

Este trabajo presenta la propuesta de enseñanza de un crédito de campo e investigación<sup>1</sup> de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se enmarca en la cátedra Educación II y, en particular, en el Proyecto UBACyT 2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno a las desigualdades y diferencias en educación” (dirigido por el Doctor Daniel H. Suárez). Asimismo, recupera los avances y producciones colectivas en el marco de la primera oferta de este mismo crédito, en el primer cuatrimestre de 2015 (Dispositivos de Acompañamiento a las Trayectorias de Estudiantes Universitarios: Sentidos y Experiencias en el Campo de las Ciencias de la Educación). Se propone desarrollar una aproximación a las diferentes formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de nivel universitario, especialmente en sus primeros años de formación.

---

1 Hacemos referencia al Crédito de Campo e Investigación Educativa “Estudiar Ciencias de la Educación en Filo: trayectorias y experiencias de estudiantes y aspirantes”, dictado por Sofia Thisted y Lucía Caride (con la colaboración de Camila Kantt, Magalí Kiler, María Luján Puente, Jazmín Belossi y Agustín Ingratta como adscriptos).

En particular, el crédito se propone como un espacio para conocer los modos en que las instituciones de nivel superior construyen estrategias y dispositivos sensibles a las trayectorias formativas de los estudiantes de Ciencias de la Educación, atendiendo a la consolidación de un campo pedagógico más amplio. Nos centramos en el análisis de las trayectorias y experiencias de sujetos que se encuentran transitando dicho campo de maneras diversas: aspirantes a la carrera, estudiantes de los primeros tres años o que, por diferentes motivos, vieron interrumpida su continuidad en la formación universitaria, entre otros.

El objetivo general del crédito es construir conocimiento respecto a dos cuestiones principales: 1) las trayectorias y experiencias de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras; 2) los dispositivos institucionales que la facultad (y otras universidades nacionales) llevan adelante de cara a procesos de acompañamiento a dichas trayectorias. Para ello, nos propusimos poner en conversación las voces de los referentes del campo, conjuntamente con el desarrollo de estrategias de búsqueda y construcción de información relevantes para el diseño de estrategias institucionales específicas de nuestra carrera. Las preguntas que orientaron el trabajo son: ¿qué características asumen las estrategias de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes universitarios en nuestra carrera y otras universidades nacionales?, ¿cuáles serían los aportes que pueden brindarnos dichas universidades nacionales?, ¿cómo se expresan las diversas trayectorias y experiencias de los estudiantes de Ciencias de la Educación en esta facultad?, ¿cómo significan esas experiencias?, ¿qué dispositivos de acompañamiento son reconocidos como necesarios?

Si bien la mirada principal se orienta hacia las lógicas, estrategias y espacios propios de la FFyL de la UBA, hemos avanzado también en la búsqueda documental de

experiencias que llevan adelante otras instituciones de nivel superior y que resultan de interés a los fines de este proyecto. Dado que se trata de un crédito de campo /investigación, se previeron actividades comunes y específicas para ambas orientaciones. En relación con el campo, se realizaron búsquedas documentales de diverso tipo que permitan reconstruir la complejidad de las trayectorias educativas de aquellos que cursan actualmente los primeros años de Ciencias de la Educación o aspiran a hacerlo. Para esto, la comprensión de la carrera como campo de formación y desarrollo profesional es una cuestión clave en la organización pedagógica de las actividades. Específicamente, desde un crédito de campo se espera que los estudiantes avancen no solo en una problematización teóricoconceptual, sino que también participen de diferentes experiencias que los acerquen al ejercicio de la profesión desde la participación en una variedad de ámbitos institucionales: charlas con ingresantes y aspirantes a la carrera, planificación de talleres o actividades de divulgación de las ciencias de la educación en escuelas secundarias e institutos de nivel superior de formación docente, desarrollo de materiales gráficos o audiovisuales que permitan la instalación de la carrera como espacio de estudio e intervención sobre lo educativo, entre otros. Aquellos estudiantes que se orientan hacia el crédito de investigación, profundizan en el desarrollo de estrategias de construcción de información, resguardando para esto los criterios y acuerdos metodológicos propios del campo de las ciencias sociales: realización de observaciones, entrevistas en profundidad, relevamiento de experiencias en otras universidades, análisis documental, entre otros. Con todo, ambas líneas de trabajo forman parte de una preocupación temática común, y como tal la organización de las formas de trabajo busca integrar en una problematización compartida ambas cuestiones.

En el transcurso de 2015, el equipo ha avanzado en las siguientes líneas de trabajo:

- » Documentación de los Ciclos de Complementación Curricular que actualmente brindan las principales universidades nacionales de nuestro país: organización del plan de estudios, perfil de egresados, requisitos de ingreso, titulación, entre otros.
- » Diseño de un taller de divulgación de la carrera en escuelas secundarias, articulado con la oferta más amplia que la FFyL de la UBA ofrece en el campo de las humanidades.
- » Elaboración de material gráfico que permita divulgar la carrera de Ciencias de la Educación considerando las diversas trayectorias de los aspirantes.
- » Diseño de guiones audiovisuales que permitan la divulgación de los campos de actuación profesional de los graduados en Ciencias de la Educación.
- » Realización de entrevistas a estudiantes que se encuentran transitando su primer año de cursada de la carrera.

## **La formación como trayectoria**

En estos últimos años, investigaciones realizadas por universidades e instituciones de Educación Superior muestran que el mayor porcentaje de abandono de las carreras se produce en el transcurso de los dos primeros años. En este sentido, el desafío de la educación Superior es contribuir a la formación de los y las ingresantes para que se constituyan en estudiantes del nivel, lo que significa adquirir el oficio de estudiante. Lo anterior supone reflexionar sobre las estrategias de enseñanza para la interacción con las prácticas de aprendizaje y de estudio. En el marco de una política de

ingreso y acompañamiento estudiantil es necesario afianzar y profundizar las prácticas de formación desde la perspectiva de la alfabetización académica, fundamentalmente durante el primer año de estudio, pero garantizando su continuidad en años superiores.

Cuando se habla de formación, se hace referencia a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza los aprendizajes necesarios para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Es la preparación para el desempeño profesional y técnico, proceso que se desarrolla en un contexto, en un espacio y en un tiempo. Desde esta concepción, la formación se entiende como un recorrido, como una trayectoria personal y grupal, puesto que se produce en diálogo con otros, pares y docentes. Este itinerario o proceso no necesariamente supone una progresión lineal. Por ello, la formación en tanto trayectoria centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo.

El proceso formativo de los y las estudiantes de educación Superior comienza con su ingreso a la institución. Sin embargo, como lo señala Cols, las trayectorias de formación...

... se engarzan con otras trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural. (2008: 3)

Estas trayectorias, anteriores y paralelas, muchas veces ocasionan que, en su incorporación a una institución de nivel Superior, el o la estudiante deba enfrentarse a inconvenientes de distinto orden que llevan, muchas veces,

a abandonar los estudios. Se trata de un proceso continuo de acompañamiento que comienza con su ingreso. El hecho de pensar al curso de ingreso separado de los contextos propios de las disciplinas, en el mejor de los casos, sirvió para poner en marcha una actitud reflexiva hacia la producción y la comprensión textual y para tomar conciencia de la diversidad de géneros académicos, pero esto no es suficiente para la transformación de las prácticas en relación con los textos académicos, científicos y técnicos, puesto que se requiere un tiempo mayor para su apropiación.

Durante la cursada del crédito en el segundo cuatrimestre de 2015, hemos realizado diversas entrevistas a alumnos ingresantes y avanzados, específicamente de la carrera de Ciencias de la Educación de esta facultad. Algunas cuestiones en común que surgieron de dichas conversaciones son:

- » Conocieron la carrera por medio de recomendaciones de amigos y conocidos.
- » Se apoyan en herramientas virtuales para buscar información y estudiar.
- » Están conformes con la bibliografía y el nivel académico que sienten que caracteriza a nuestra facultad, aunque consideran que el ritmo de lectura exigido es muy riguroso dada la extensión de la bibliografía de las diversas materias.
- » Los espacios más concurridos son la biblioteca y los sitios web, como grupos de Facebook.
- » Encontraron útiles espacios de ayuda por fuera de las clases, como el campus o el asesoramiento de sus profesores vía mail.
- » Ven en esta carrera la posibilidad de concebir la educación de manera alternativa a la que “están acostumbrados”, ya que la bibliografía les sirvió para ver que se abarcan muchísimas oportunidades también interesantes que logran conocer al otro a través de una

herramienta no tan “cotidiana”, como es la educación en sus múltiples configuraciones.

Algunas de las dificultades o inquietudes que manifestaron los estudiantes en las entrevistas son:

- » Oferta horaria: se presentó como un problema para aquellos alumnos que trabajan o viven lejos. Muchos terminan realizando largos viajes “por dos horas de cursada”.
- » Superposición horaria: algunos manifestaron la imposibilidad de cursar ciertas materias porque se superponen no solo entre sí (en parte de la banda horaria), sino también con sus horarios laborales.
- » Encuentran a las clases prácticas poco dinámicas: se perciben como “miniteóricos” tanto en su dinámica como en su contenido.
- » La mayoría no participó de las charlas a ingresantes.
- » Las dudas más frecuentes son respecto a temas administrativos, pero optan por evacuarlas por medios como Facebook y no a través del departamento.
- » Algunos dijeron no conocer de qué se tratan los créditos y focalizados.
- » La mayor parte de los estudiantes entrevistados eligieron la Universidad de Buenos Aires para transitar su vida universitaria porque “era un anhelo personal” y también porque “tenía el mejor programa”. Estas cuestiones nos hacen pensar sobre el prestigio que aún hoy y ante la creciente oferta universitaria sigue teniendo la Universidad de Buenos Aires.

Ya hablando de la carrera en sí, es importante destacar la necesidad que se plantea en las entrevistas de una mayor información en lo que respecta a las cuestiones administrativas y de organización dentro de la facultad. Indudablemente



es esta una cuestión que preocupa al alumnado ingresante y para la que no se encuentran lo suficientemente acompañados, desde sus perspectivas. Este aspecto queda ejemplificado en palabras de una de las estudiantes consultadas, quien afirma que: “creo que quizás me hubiera gustado que me explicaran bien todos los trámites de la universidad” y que le hubiera sido útil “saber más acerca de los trámites de la libreta, porque luego tuve muchos inconvenientes”.

A la hora de referirse a la cursada habitual de las materias, es importante destacar que poseen un panorama bastante amplio de las características que distinguen a las clases teóricas de las prácticas. En cuanto al agrado o disgusto personal relativo a las materias, la información es sumamente subjetiva, ya que este aspecto depende específicamente de experiencias y vivencias de índole personal y rara vez responde a cuestiones del dictado de la materia en sí. Por supuesto que ciertas materias pueden resultar más interesantes que otras, o poseer una organización más o menos eficiente, o hacer referencia a temáticas más o menos relevantes, etcétera; pero todos estos aspectos influyen directamente en lo que cada alumno transita a lo largo de la materia.

A la hora de hablar sobre la carrera en sí, preguntando específicamente sobre su recomendación sostienen lo siguiente:

... me sucedió que era difícil explicarle lo que haríamos al recibirnos, pero sí supe con claridad especificarle lo enriquecedor que sería transitarla, ya sea por los conocimientos adquiridos como por las cursadas los profesores, la misma facultad.

A partir del trabajo de campo realizado, se avanzó colectivamente en la construcción de una serie de recomendaciones en torno al trabajo institucional vinculado con el

acompañamiento de las trayectorias de estudiantes de la carrera:

- » Fomentar espacios de divulgación de la carrera por medio de las redes sociales, mostrando qué cuestiones nos interesaron de ella. Debería incluir información precisa sobre las opciones de desarrollo profesional e inserción laboral.
- » Ofrecer espacios de intercambio entre alumnos y graduados mediante las mismas redes sociales, ya que, según los entrevistados, son las fuentes más accesibles de información.
- » Realizar foros virtuales donde llevar a cabo instancias de socialización para ingresantes, dado que muchos no pudieron participar de la modalidad presencial por diferentes motivos.

Las problemáticas ligadas a las dificultades de los estudiantes para ingresar, permanecer y egresar del nivel universitario, como también la existencia de discursos y prácticas preocupados por los derechos de todos y todas al acceso a la educación superior han dado lugar –entre otros aspectos que intervienen en esta compleja trama– al desarrollo de políticas ideadas para el acompañamiento de estudiantes en el transcurso de sus trayectorias educativas. Existen prácticas y presupuestos más o menos naturalizados para quienes nos desempeñamos en los entornos universitarios que muchas veces constituyen un claro obstáculo durante los primeros meses de ingreso a la universidad.

## Bibliografía

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, del Estante.

- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel, Serie FLACSO Acción.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En *La miseria del mundo*, pp. 527-543. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. *Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en Centro de Documentación Virtual del infd, <http://cedoc.infd.edu.ar>*.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Pineau, P. et al. (2003). Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia presentada en el *Encuentro de Formadores-as de Docentes de la Ciudad. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia de Buenos Aires. Experiencias y perspectivas*. Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Serra, S. (2010). ¿Cuánto es una “pizca de sal”? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: estados alterados*. Buenos Aires, del Estante.
- Suárez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Roberto Elizalde y Marina Ampudia (comps.). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires, Buenos libros.

# Los estudiantes de la formación docente y los modelos pedagógicos incorporados. Un estudio en la Universidad Nacional de Tucumán

*Mercedes Leal, María del Huerto Ragonesi, Sergio Robin, Eduardo Iglesias, Melina Lazarte Bader, Sofía Gargiulo, Florencia Ferreyra*

## Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad recuperar y analizar los relatos y testimonios de estudiantes de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) acerca de las concepciones de educación y los modelos pedagógicos con los que interpretan las prácticas educativas. La cátedra de Pedagogía /Problemática Social y Educativa tiene a su cargo a estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación y también a los que cursan el ciclo del Profesorado de todas las carreras de la FFyL y de otras facultades de la UNT.

La pluralidad de los alumnos se expresa desde el punto de vista formativo en las diferentes disciplinas y áreas de las que provienen, en la etapa de la trayectoria académica en la que se encuentran y en la multiplicidad de procedencias desde el punto de vista social, económico y cultural. La experiencia de trabajo en las aulas, tanto en el dictado de las

clases teóricas como en los trabajos prácticos, en las instancias de evaluación oral y escrita, en clases de consulta etcétera, nos ha demostrado que los estudiantes en este caso, y para los fines de esta ponencia los del ciclo del Profesorado son portadores de modelos pedagógicos incorporados muy diferentes y variados. Las categorías teóricas y formas de trabajo que se desarrollan en el cursado de la materia confrontan con la historicidad del propio aprender de los alumnos. Frente a esa situación la cátedra les propone a los estudiantes problematizar esas concepciones, arraigadas y naturalizadas con la fuerza instituyente del sentido común, desde una perspectiva crítica, basada en supuestos que buscan la promoción de la participación del ciudadano como sujeto de derecho. Esta experiencia, de por sí desnaturalizadora, les permitiría develar y desocultar las modalidades de interpretación con las que han ido incorporando una particular comprensión de su propia práctica como estudiantes y su proyección actual y futura como docentes.

## **Algunas consideraciones**

Un concepto central para este trabajo es el de concepciones educativas. Las concepciones constituyen cosmovisiones, ideas, nociones, opiniones y puntos de vistas que interpretan y significan la realidad o los acontecimientos sociales de determinada manera. Por lo tanto, las concepciones educativas serían aquellas ideas relativas a: qué es la educación o qué debería ser, cuál es su papel, cuáles son los objetivos que persigue y por qué medios pueden conseguirse. Encierran además visiones acerca de qué es la enseñanza, el aprendizaje, para qué enseñar y para qué aprender. Las diferentes respuestas a estos interrogantes constituyen diversas maneras de concebir lo educativo en un momento

históricosocial determinado. Jesús Palacios (1996) explica que la educación es un sistema complejo con múltiples ramificaciones, niveles de análisis e implicaciones; es un fenómeno en el que intervienen elementos personales y elementos socialmente construidos y recreados. A cada concepción educativa subyacen diferentes ideas de hombre, mundo, sociedad, que encuentran sus fundamentos en diversos paradigmas.

Asumimos también que las concepciones educativas se inscriben y están atravesadas por las trayectorias formativas de cada sujeto, donde se construye, al decir de Davini, un “fondo de saber”, como productos internalizados a lo largo de la historia escolar que orientaría en buena medida las formas de asumir el rol docente.

En esas trayectorias, tres lógicas se entrecruzan (Dubet y Martuccelli, 2005): la de la socialización, es decir, la de los mecanismos por los cuales los alumnos aprenden normas y roles legitimados, la de las estrategias que los sujetos ponen en juego, combinando sus recursos y sus intereses, y la de subjetivación, por la cual cada sujeto va construyendo su experiencia acerca del mundo. Por medio de los procesos de subjetivación, cada actor /estudiante va construyendo también una capacidad de convicción, de crítica y acción autónoma. Así, van dotando su vida y experiencia, construyendo nuevas expectativas que, no obstante estar sujetas a condicionamientos sociales y culturales, guardan cierto margen de autonomía relativa. En el proceso de subjetivación, *los otros* se transforman en centrales; de ahí, la importancia que adquieren las instituciones formadoras y los profesores en este proceso (Abdala, 2012). Con esta mirada, en nuestra asignatura buscamos que el estudiante se apropie de instrumentos conceptuales que le permitan ir construyendo una mirada crítica y fundada de la complejidad que admiten la teoría y la práctica educativa. Complejidad

esta que se deriva del carácter político y cultural de las organizaciones escolares atravesadas por la tensión dialéctica entre las tendencias reproductoras y renovadoras.

## **Del orden de lo metodológico**

Este trabajo de tipo descriptivo y exploratorio se hizo sobre base de una pregunta que fue utilizada como dispositivo que se aplicó a los estudiantes de los Profesorados que están agrupados en dos comisiones de trabajos prácticos. Se les solicitó que, de forma anónima e indicando solo la carrera de procedencia, respondieran cómo definirían a la educación. Cabe precisar dos cuestiones: primero, que se recogieron estas respuestas en el transcurso del segundo cuatrimestre, habiéndose ya desarrollado los contenidos concernientes a las teorías que sirven de sustento a las concepciones educativas; y segundo, que el interés por la especificación de la carrera de pertenencia de cada alumno, se vincula con el supuesto de que las disciplinas de origen estarían incidiendo de forma particular y distintiva en las percepciones y concepciones de lo educativo que manifiestan los estudiantes. Sin embargo, en esta ponencia no se indagará sobre ese supuesto y quedará como tarea pendiente para posteriores trabajos.

Una vez obtenidas las respuestas para su análisis e interpretación, procedimos a realizar en equipo sucesivas lecturas que nos permitieran identificar en tales respuestas recurrencias y diferencias, de modo de agruparlas en categorías a las que asignarles una denominación que diera cuenta de los atributos que las caracterizaban. Este paso permitió la construcción de las siguientes categorías: Concepción utilitarista, Educación como transmisión, Educación como posibilitadora de transformación. En los párrafos que siguen daremos cuenta de cada una de ellas.

## Acerca de las concepciones de educación de los estudiantes

### *Concepción utilitarista*

En numerosas respuestas queda en evidencia que el concepto de educación está relacionado principalmente con formas de superación económica, luego personal y social. Anteponen su utilidad a cualquier otra cualidad o aspecto. Los estudiantes le asignan un valor que está determinado por el carácter práctico de sus resultados. Así, entienden que proporciona herramientas o mejores oportunidades para incorporarse en el mercado laboral, dejando entrever, en algunos casos, y explicitando, en otros, la idea de la educación como inversión (propia de la Teoría del Capital Humano). Algunas expresiones de ello son:

- » “la educación supone la incorporación de las personas al mundo del trabajo y su incorporación a la vida ciudadana”;
- » “es una forma de poder superar o mejorar mi posición social y económica”;
- » “es una herramienta, una inversión a largo plazo para prosperar económicamente”.

### *Educación como transmisión*

Es la conceptualización más frecuente en las expresiones de nuestros estudiantes. En sus palabras se evidencia una vinculación mecánica entre la educación y la trasmisión; esta última, ligada a la asimilación e incorporación de información, conocimientos, habilidades, normas y valores. Asimismo, los alumnos explicitan que la educación posibilita la formación del ser social, introduciendo al sujeto en la vida en sociedad, en el mundo de la cultura. Podemos observar que está presente la mirada de un sujeto pasivo,



menos “experimentado” que establece una relación subordinada con sus mayores, como tabula rasa, lo que evidencia ciertas marcas funcionalistas en el concepto de educación. Dan cuenta de esto las siguientes manifestaciones:

- » “La educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual sujetos capacitados transmiten conocimientos a alumnos menos experimentados”;
- » “es el proceso mediante el cual se pauta tanto la transmisión como la asimilación de contenidos relacionados con una cultura determinada”;
- » “es el proceso de formación donde se imparten saberes, valores y conductas”.

### *Educación como posibilitadora de transformación*

La educación como generadora de transformaciones personales y sociales y como posibilitadora de la construcción de un pensamiento crítico, de una mirada crítica, es otra de las concepciones que aparece recurrentemente, aunque en menor medida, en las conceptualizaciones de los estudiantes. Aquí la educación es comprendida como una construcción sociohistórica, como una práctica que se desarrolló a lo largo del tiempo con la influencia de diferentes componentes políticos, sociales y económicos que incidieron en ella. Lo expresan de este modo:

- » “ayuda a pensar, es una herramienta de cambio para formar mentes críticas, generar conciencia”;
- » “es una forma de crear conciencia en las personas sobre cuestiones respecto a su liberación de un sistema opresivo que los aliena”;
- » “es un proceso que involucra la transformación personal y grupal”;
- » “es un proceso que se ve profundamente influenciado por factores políticos, económicos y sociales”.

En el marco del análisis realizado, debemos señalar que se advierten también algunas contradicciones en el esfuerzo de los alumnos por conceptualizar la educación. Un ejemplo de ello son aquellos casos en que caracterizan inicialmente a la educación como transmisión, como adaptación del sujeto a la sociedad, y más adelante en el mismo texto, como problematizadora o posibilitadora de un pensamiento crítico. En otros ejemplos de esto se manifiestan de la siguiente manera:

- » “[es una] herramienta de formación y transformación social. Es decir, sirve no tanto para transmitir el conocimiento, sino también para que lo comprenda, entienda y exija el por qué en la vida”;
- » “funciona como un modo instructor para la asimilación de reglas y leyes, y también como metáfora de la realidad que busque generar y favorecer el uso de pensamiento crítico”;
- » “[es un] instrumento que nos sirve para desempeñarnos socialmente [...] también se trata de ser consciente de lo que aprendemos, cuestionarlo y analizarlo, para que produzca un cambio en nosotros”.

En estas expresiones podemos observar cómo coexisten en los mismos alumnos concepciones de educación disímiles en una tensión aún no resuelta y que tiñe todas sus posiciones conceptuales acerca de qué es la educación. Entendemos que en esto se juegan tanto las concepciones aprendidas en sus trayectorias educativas como las nuevas concepciones propuestas por la cátedra. Sin embargo, son pocos los casos en que observamos un desplazamiento de las ideas más antiguas y su reemplazo por las nuevas, que las interpelan e introducen elementos de análisis diferentes. Además, se evidencia una incorporación de esos elementos nuevos a esquemas explicativos anteriores, dando

como resultado concepciones que exhiben la coexistencia de aspectos contradictorios en los que sobresalen rasgos conservadores –muchos de ellos provenientes del sentido común– a la par de rasgos que enfatizan la dimensión crítica y problematizadora de la educación.

En este sentido, podemos tomar lo que afirma Fernández Pérez (1995) cuando señala que “los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su periodo de formación”. Pero esto se aplica mucho antes de iniciado el periodo de formación inicial o de grado. En realidad, los futuros docentes se incorporan a la formación de grado con un cúmulo de creencias, rituales, mitos que en la mayoría de los casos son intensificados por las prácticas docentes.

## **Algunas reflexiones para seguir trabajando**

El trabajo empírico nos devuelve un número significativo de rasgos atribuidos a la educación que la entienden como una transmisión ligada a la asimilación y a la incorporación de saberes, habilidades, normas y valores, con el propósito de formar el ser social. Esto, en detrimento de otras concepciones más asociadas a la educación entendida como un proceso complejo, contradictorio y multicausal.

Hasta aquí podemos pensar que no bastaría con incluir en el curriculum de la cátedra conocimientos innovadores, posturas críticas o miradas alternativas, puesto que estos no podrían por sí solos, o por su mera incorporación, desocultar o cuestionar aquellos saberes ya internalizados por nuestros alumnos. De modo que asumimos la necesidad de generar en nuestras prácticas instancias de mayor problematización de las arraigadas concepciones.

Como equipo de trabajo nos posicionamos desde una

perspectiva crítica para abordar la educación, nos preguntamos cómo generar un diálogo entre las concepciones de los estudiantes y la propuesta de la materia que posibilite que emerjan contradicciones desnaturalizadoras de verdades consagradas. En este sentido, consideramos que este acercamiento a las conceptualizaciones de los estudiantes nos permite comprender una realidad concreta, como una aproximación a la complejidad de diversos procesos que tienen lugar en nuestras prácticas.

## Bibliografía

- Abdala, C. (comp.). (2012). *Historias de estudiantes. Educación superior, currículum y trayectorias*. Tucumán, Departamento de publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Davini M. C. (1991). *Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones en Educación.
- Dubet, F. y Martucceli, D. (2005). *En la escuela. Sociología del disciplinamiento escolar*. Madrid, Losada.
- Fernández Muñoz, R. (1994). La investigación-acción: entre la teoría y la práctica educativa, en Docencia e Investigación. En *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, año XIX. Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palacios, J. (1996). *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. México, Colección Fontamara.



## La práctica de enseñanza y la pedagogía (FFyL, UNCuyo)

*Laura Beatriz Lepez, Mariela Beatriz Meljin*

Uno de los puntos de partida para el trabajo en la cátedra Teoría de la Educación de primer año de los profesados de la Facultad de Filosofía y Letras es conocer algunas representaciones de los estudiantes acerca de la materia, las expectativas que tienen y cómo piensan su carrera desde la formación docente.

Para ello elaboramos una serie de preguntas que plantean: ¿qué entiende por teoría?, ¿qué es para usted la teoría de la educación?, ¿cuáles son las principales problemáticas y desafíos de la educación actual?, ¿cuáles son las expectativas en relación con esta materia? Con esto pretendemos reflexionar, a partir de la visión de los estudiantes, de qué manera la teoría de la educación ofrece respuestas o no a estos interrogantes y cómo colaboramos desde las materias de formación docente para atender a estas necesidades e inquietudes.

Con este insumo, elaboramos una sistematización sobre la base de las respuestas más frecuentes y en función del potencial de análisis que nos permitían. A los efectos de este trabajo, puntualizaremos el análisis en tres de las cuatro

preguntas: ¿qué entiende por teoría?, ¿qué es para usted la Teoría de la educación?, ¿cuáles son las expectativas en relación con esta materia?

Organizamos las respuestas obtenidas en torno a significados compartidos en función de las siguientes categorías: la relación entre teoría y práctica, qué es la Teoría de la Educación y para qué la Teoría de la Educación.

### *Ideas en torno a la relación teoría-práctica: “¿qué entienden por teoría?”*

“Es un conocimiento organizado o un conjunto de ideas que dan una explicación libre de prácticas”.

“Aspecto de una disciplina que consiste en conocimientos sin su aplicación o para futura aplicación”.

“Conjunto de reglas, principios y conocimientos acerca de una ciencia, doctrina o actividad que prescinde de aplicaciones prácticas”.

En estos planteos lo que se muestra es un vínculo de la teoría ajeno a la práctica, incluso prescindiendo de ella. Esta es una matriz muy fuerte con la que nos encontramos a la hora de trabajar con alumnos de primer año y que cuesta mucho desmontar y, entendemos, da cuenta de cómo el alumno se vincula con un conocimiento que no tiene anclaje en la realidad que pretende estudiar.

Se muestra la contradicción epistemológica (o por lo menos una desvinculación) entre lo que se piensa y lo que se hace, planos que aparecen como dos campos ajenos. Esto nos lleva a plantearnos qué esperará de una materia que se denomina “Teoría de la Educación”: ¿ideas?, ¿conocimientos?, ¿para qué?, ¿qué sentido tendrán estas ideas para formarse como docentes?

Como propuesta formativa, utilizamos la autobiografía para plantear cómo desde las propias matrices es que

debemos reconstruir el vínculo entre teoría y práctica para poder pensarlos. Por otro lado, cómo su vinculación permitirá complejizar la práctica educativa. En la relación dialéctica entre teoría y práctica se encuentran las posibilidades de problematizar la práctica docente que conlleva una visión de uno mismo, de la disciplina, del sujeto que aprende, del contexto en el cual se inscribe, de una dinámica institucional y de reglas y normas que se establecen dentro de un sistema tanto social-político, social, económico y cultural. Nos preguntamos también: ¿podrá la autobiografía comenzar a generar un conocimiento más complejo en torno a la relación entre la teoría y la práctica? ¿Qué saberes, dentro del campo de la Pedagogía, permitirán a nuestros alumnos vincular la teoría y la práctica como dos caras de una misma moneda? ¿Qué abordaje *teórico* hacemos en Teoría del Educación?

Nuestro programa gira en torno a tres ejes:

- » El planteo de la educación práctica histórica y social y como acto político. El derecho a la educación y la tensión calidad-inclusión. Estos elementos vinculados a la formación docente.
- » Reflexiones acerca de la educación y la escuela desde algunas perspectivas teóricas del siglo XX donde abordamos la Escuela Nueva poniendo el acento en Dewey como representante y las Teorías críticas con los aportes de Bourdieu, Freire y Giroux.
- » Por último, las reconfiguraciones de lo escolar en el contexto actual donde se problematiza la escuela, la formación docente, el abordaje de las nuevas tecnologías y se plantean nuevos formatos escolares y espacios educativos no convencionales.

Estos ejes pretenden analizar que las ideas que se explicitan son fruto de una construcción sociohistórica que les da sentido y la configuran, no son el resultado de la “cabeza” de



varios autores, sino que son el resultado de una respuesta que estos le dan al hecho educativo y lo que pretenden problematizar en su época.

¿Alcanzan estos contenidos para poner en juego la tensión entre teoría y práctica?

### *Ideas eje en torno a la Teoría de la Educación “¿qué es para usted la Teoría de la Educación?”*

Frente a esta pregunta, los alumnos aportan otras ideas que giran en torno a una visión distinta de la teoría y que pone el acento en la explicación y la comprensión.

“Conjunto de ideas y conocimientos basados en la observación y el razonamiento que explican algún fenómeno de la realidad”.

“Son ideas, proposiciones y principios que ciertos hombres han formulado para explicar, describir cómo es la educación o debería ser”.

“Es la asignatura universitaria que nos permite comprender el proceso educativo, sus condicionamientos, su sistema, para lograr introducirnos en él como profesionales”.

“Aquella ciencia que nos permitirá comprender de manera más clara el sistema educativo actual y cómo ha ido evolucionando desde sus comienzos”.

En estos planteos se amplía la mirada de la mera especulación para avanzar en otros procesos que permitan explicar y comprender lo que allí sucede. Si bien esta explicación puede estar atravesada por una mirada positivista construida por el alumno a lo largo de su experiencia escolar, entendemos que por lo menos tiende a complejizar más la realidad, porque se vincula con un aquí y ahora que necesitan conocer y entender para intervenir en ella.

Entonces nos planteamos: si el alumno postula que la teoría es ajena a la realidad, cómo espera que a partir de

esa visión se pueda “reflexionar, comprender, conocer”, etcétera. Es desde estas tensiones que nos parece importante plantearnos, dentro de un contexto de revisión de planes de estudio, qué ofrece esta materia para cumplir con estas expectativas de los alumnos. Asimismo, nos preguntamos cómo Teoría de la Educación aporta para el proceso de formación de competencias profesionales del hacer docente.

Entendemos, y es nuestra intención plantear aquí, que no solo el estudiante es quien desvincula la teoría y la práctica, sino que es la propia formación profesional que se imparte en nuestra facultad la que separa por un lado la disciplina y por el otro el saber pedagógico.

Desde los planes de estudio, Teoría de la Educación pertenece al Área Pedagógica.

Dicha área tiene como propósitos aportar al estudiante de profesorado conocimientos sobre concepciones educativas que le permitan comprender la compleja realidad en la que se desarrolla la actividad educativa, comprender al sujeto de aprendizaje y su contexto sociocultural, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. La acción educativa se desarrolla en una institución escolar que forma parte de un sistema educativo y un contexto social, histórico y político. Se espera que los estudiantes puedan tomar conciencia de la dimensión social de la profesión.<sup>1</sup>

Desde estos propósitos, también la disciplina específica que estudia el alumno queda ajena al planteo pedagógico.

---

1 Extraído de la fundamentación del área pedagógica de planes de estudio de las distintas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras excepto Ciencias de la Educación. Se consigna en los “documentos consultados” las ordenanzas correspondientes.

Aquí lo pedagógico tiene un valor en sí mismo y pareciera que no importa cuál es el conocimiento disciplinar que el alumno va a aprender. La primera respuesta que nos da el alumno cuando le planteamos qué es la teoría encuadra bien en los propósitos de este plan de estudios: “Es un conocimiento organizado o un conjunto de ideas, que dan una explicación libre de prácticas”.

La cátedra pretende vincular al alumno con el medio a través de observaciones institucionales con la intención de promover el análisis de las problemáticas que aquejan a las instituciones. Los ejes antes mencionados se atraviesan con la propuesta metodológica de la observación institucional donde el interrogante que guía este trabajo consiste en ¿cuáles son las problemáticas que existen en las escuelas de hoy?

Rescatamos una respuesta de un grupo de alumnos que nos pareció significativa, por las preguntas que ellos mismos se formulan:

A partir de esta experiencia aprendimos el clima institucional que se ve reflejado en el aula por la formación y el compromiso de los docentes. La importancia del rol docente para captar la atención y la concentración de los alumnos. Vimos en la clase que observamos que si el docente enseña con señoría del tema, entusiasmo, estrategias innovadoras, focalizándose en las necesidades del alumno, y no en una imposición autoritaria, el alumno participa con gusto en la clase y ansía aprender. Esto en contraposición a la conducta de la profesora de inglés, que generó en los alumnos mucho rencor y rechazo. Otro hecho que nos llamó la atención fue el respeto a las normas de convivencia.

Los nuevos interrogantes que nos surgieron y sobre lo que queremos reflexionar para nuestra futura tarea como docentes y que consideramos de suma importancia son:

- ¿Cómo lograr la participación de los alumnos para que desplieguen su creatividad para el compromiso en la sociedad?
- El nivel de estudios en los años avanzados.
- El manejo del docente en la captación.

El lema del colegio nos pareció muy adecuado para finalizar: “Educar es enseñar a vivir”. Según Gvirtz, la educación es un poder, ya que es la incisión en la conducta y el moldeamiento de esta. Este moldeamiento, puede decirse, es un enseñar a vivir, fruto del vínculo maestro-alumno. El maestro enseña y orienta, no impone con autoritarismo y violencia, sino con autoridad, dominando su disciplina en el saber, ganando la confianza del alumno, el respeto, preocupándose por la situación del alumno y procurando los recursos necesarios para la enseñanza. De este modo es que, a través de la educación, se enseña a vivir.

¿Qué nos ofrece esta conclusión? Creemos que el alumno advierte que la formación docente implica ser responsable de un conocimiento que se transmite y que tiene, o debe tener, un fuerte impacto en el otro. Nos preguntamos entonces ¿cómo impacta en la conformación de las competencias docentes la Pedagogía como disciplina para poder ofrecer esos “recursos necesarios para la enseñanza”? ¿Qué le pide el alumno a esta materia?

*El para qué de Teoría de la Educación: “¿cuáles son las expectativas en relación esta materia?”*

- » “Tengo como expectativas que no sea aburrida a la hora de estudiarla, poder comprenderla y que tenga aplicación práctica; también regularizarla y aprobarla en primera instancia, además de que las clases sean entretenidas”.
- » “El poder adquirir un conocimiento más profundo de la educación y poder utilizar estos conocimientos en un futuro como herramienta para tomar decisiones”.
- » “Poder enriquecerme y que me sirva de herramienta para el futuro”.
- » “En relación con la materia, mis expectativas son poder lograr una relación entre la experiencia, lo aprendido por mi trayectoria en instituciones educativas y los nuevos aportes educativos que den como resultado la interpretación de la práctica educativa, la ayuda en una toma de decisiones y poder abordar la educación como fenómeno complejo que está en constante proceso; es decir, que el aporte o renovación de conocimiento se realiza durante toda la vida del hombre”.
- » “Mi expectativa es ampliar mis conocimientos para poder transmitirlos, ya que tengo el privilegio de asistir a la universidad”.
- » “Mi expectativa con respecto a esta materia es poder adquirir conocimientos adecuados y llegar a formarme como profesional capaz de educar y enseñar lo mejor posible”.

Las respuestas ponen en evidencia la tensión en la formación docente entre la disciplina y el conocimiento pedagógico. Pensamos que las problemáticas de la práctica de la enseñanza se resuelven desde un conocimiento disciplinar,

desde donde se ofrecen respuestas pedagógicas concretas. Aquí queremos aclarar que lo concreto no tiene que ver con lo único o preciso, sino con lo vinculado a la realidad, que puede gestionar acciones para dar respuesta a lo que acontece en una situación de enseñanza.

Entendemos que pensar esta disociación entre lo disciplinar y lo pedagógico limita las posibilidades de pensar y concretar acciones que permitan dar respuestas a las problemáticas que se encuentran en los sistemas escolares hoy.

¿Con qué cuenta un docente hoy para responder a las necesidades de los alumnos? Es sin duda su propia disciplina, su saber sobre las moléculas, el primer gobierno patrio o los colores primarios y secundarios. Sin embargo, la realidad nos dice que esto no es suficiente para responder a lo que la escuela necesita. ¿Para qué le sirve el saber pedagógico? ¿Qué aporta desde sus propias especificidades conocer al sujeto del aprendizaje, la sociología de la educación, la pedagogía, la didáctica, etcétera? ¿Puede con estos saberes mirar la realidad en toda su complejidad o por lo menos aproximarse a ella?

Tal vez tendremos que pensar en la formación docente que permita establecer desde *la propia disciplina la mirada del docente*. Tal vez tenemos que pensar, en nuestra facultad que está viviendo la problemática de renovación de sus planes de estudio, que un docente se forma porque sabe de geografía y de cómo enseñarla y que estas problemáticas se dan juntas; por lo tanto, el planteo no puede darse solo dentro de la Geografía o solo dentro de las materias de formación docente.

¿Podrán los especialistas de Letras, Historia, Geografía, Física, Matemática, Biología, Química, Francés, Italiano, Portugués, Inglés, Filosofía sentarse junto con los especialistas en Ciencias de la Educación a conformar un plan de estudios que responda a las inquietudes de “poder adquirir

un conocimiento más profundo de la educación y poder utilizar estos conocimientos en un futuro como herramienta para tomar decisiones”? ¿Podrán los especialistas en Ciencias de la Educación, sentarse con las otras disciplinas para dialogar sobre qué necesitan para resolver las situaciones que se presentan en el aula? Si estos escenarios se dieran, ¿qué tiene para aportar la Pedagogía?

## Documentos consultados

Paparini, C. (2015.) *Programa de Teoría de la Educación*. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Programa común a todos los profesorado excepto Ciencias de la Educación. Primer año, Segundo cuatrimestre. Mendoza.

Planes de Estudio aprobados por Ordenanzas del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras:

Ordenanza N° 15/02- CD. Profesorado de Grado Universitario en Filosofía.

Ordenanza N° 16/02- CD. Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura.

Ordenanza N° 17/02- CD. Profesorado de Grado Universitario en Historia.

Ordenanza N°19 /02- CD. Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura Inglesa.

Ordenanza N° 20/02- CD. Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura Francesa.

Ordenanza N° 19/04- CD. Profesorado de Grado Universitario en Geografía.

Ordenanza N° 13/07- CD. Profesorado de Grado Universitario en Portugués.

## **TRACES UNCuyo. Una experiencia para introducir la problemática del derecho a la educación superior en la reflexión pedagógica**

*Claudia Hilda Papparini*

Intentamos a través de este trabajo mostrar una posibilidad de extender algunas de las categorías conceptuales nodales de la pedagogía a las prácticas institucionales en la Universidad Nacional de Cuyo. La UNCuyo impulsó desde 2004 el Proyecto de Detección, Atención y Seguimiento de Alumnos en su Rendimiento Académico (DAySARA I) en todas las unidades académicas (UUA) con la colaboración de algunas áreas de la Secretaría de Bienestar Universitario. Consistía en el trabajo en red para la detección, atención y seguimiento de alumnos en riesgo académico (alumnos con rendimiento mínimo o negativo) en los primeros años de sus carreras. En 2009 se desarrolló DAYSARA II, destinado a los alumnos ingresantes a las diversas carreras de la UNCuyo con el objetivo de profundizar el trabajo preventivo a través del desarrollo de competencias transversales como la autonomía en el aprendizaje y destrezas cognitivas generales, mediante un sistema de tutorías pedagógicas y disciplinares, que acompañan a los estudiantes de primer año.

En 2010, el proyecto general cambió su denominación a Detección, Apoyo y Seguimiento de Alumnos en su



Rendimiento Académico. El objetivo fue profundizar, sostener, ampliar y articular las acciones de DAySARA I y II destinadas a la efectiva inclusión en la universidad de grupos con dificultades de desempeño, que apunten al desarrollo de las competencias intelectuales y sociales (transversales, básicas y específicas) requeridas en el nivel superior de enseñanza, mediante el abordaje de la problemática del rendimiento académico en riesgo, tanto desde los aspectos preventivos como de acompañamiento, apoyo y seguimiento de quienes ya han incurrido en él.

Más allá de las diferencias en las modalidades de puesta en práctica y en los resultados alcanzados por cada UUAA, el Proyecto permitió la unificación de objetivos y acciones comunes frente a la problemática del rendimiento académico a nivel de toda la Universidad. Los docentes de los Servicios de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOES) y los tutores (alumnos avanzados y profesores) se abocaron fundamentalmente al diagnóstico de las principales causales del riesgo académico. Asimismo, planificaron, desarrollaron y evaluaron diversas estrategias y acciones de apoyo y contención para colaborar en la superación de las razones que dificultan la continuidad en los estudios superiores de los alumnos de los dos primeros años de las diversas carreras.

En forma complementaria, se desarrollaron diversas acciones tendientes a articular con el nivel secundario, ampliar las posibilidades de ingreso e inserción a la vida universitaria, la superación de factores de riesgo académico y social y a mejorar la situación de egreso (Articulación con la Escuela Media, Igualdad de Oportunidades en el Ingreso a la Universidad, Mejora del Egreso, Becas Estímulo, Seguimiento de Graduados, etcétera). En el marco de estos programas, las tutorías fueron ganando un espacio significativo en la vida académica de nuestra universidad.

La estabilidad estadística en los datos referidos a ingreso, permanencia y egreso entre 2004 y 2011 contrasta con la fuerte inversión realizada por la UNCuyo, tendiente a ampliar la inclusión en el mencionado periodo. Por ejemplo, en 2004 se registraron 16.118 aspirantes y 7.266 ingresantes a las diversas carreras de la UNCuyo, en 2011, los números para las categorías respectivas fueron: 15.989 y 6.688 estudiantes que lograron aprobar las diversas instancias de admisión. Entre 2004 y 2011 el presupuesto del Rectorado destinado a financiar el ingreso a las diversas carreras se incrementó en un 239 % en el mismo periodo. Esta situación, entre otras, nos permitió desde la Secretaría Académica de la UNCuyo impulsar la problematización colectiva (conjuntamente responsables de los diversos programas y distintas unidades académicas) sobre las prácticas institucionales como condicionantes del rendimiento académico de los estudiantes. Estas son prácticas institucionales sobre las que podemos actuar para transformar y por las que finalmente, como agentes del Estado, somos responsables.

Así, se toma la decisión política de desarrollar un programa de acompañamiento “para todos” los estudiantes y no solo destinado a aquellos que están en “riesgo académico” porque tienen rendimiento académico negativo o mínimo. El propósito es superar la mirada institucional de los sujetos “tomados como objeto” por programas específicos, es dejar de buscar los atributos de los estudiantes como factores del riesgo o el fracaso académico, y centrar la mirada en los obstáculos institucionales que traban, dificultan o impiden el desarrollo de las diversas trayectorias estudiantiles. Entendemos la trayectoria como posibilidad de reconocer la diversidad y no estigmatizar la diferencia y así transformarla en desigualdad.

Para Bourdieu, la noción de trayectoria supone una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo

agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. Por esto, aclara:

tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculos que la asociación a un sujeto cuya constancia no es duda más que la que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (1977: 82)

De este modo, la noción de trayectorias académicas refiere a la posibilidad de reconocer la diversidad de recorridos que pueden realizar los estudiantes en la universidad, como proceso en permanente construcción y reconstrucción, como itinerario continuo o discontinuo (no lineal), situado y contextualizado, y por tanto, susceptible de múltiples transformaciones. Los estudiantes son considerados como protagonistas en la construcción y redefinición de sus trayectorias académicas en el marco de las diversas instituciones formativas. La noción de trayectoria recupera la figura del sujeto, sus decisiones y acciones en el marco de un campo social más amplio de relaciones y condiciones a nivel institucional.

El análisis de las trayectorias desde la perspectiva institucional supone interrogarnos e interpelar *de qué forma* ese entramado, en continuo movimiento, opera como obstáculo o como condición de posibilidad de un proceso de formación. Insistimos en la necesidad de focalizar en lo institucional, ya que sin modificar ciertas condiciones de la estructura, la organización y el clima institucional, y por sobre todo, ciertas prácticas pedagógicas, es poco probable acompañar a los estudiantes en su trayectoria académica.

De este modo, nuestra responsabilidad, como agentes del Estado<sup>1</sup> y, por tanto, corresponsables en la garantía del derecho a la educación superior, se centra en interrogar, interpelar, poner en tensión los hilos que condicionan las experiencias formativas de los estudiantes y poner en juego dispositivos institucionales que generen las articulaciones necesarias para favorecer (generar posibilidades) las diversas trayectorias académicas al interior de las distintas UUAAs. Así, TRACES constituye un dispositivo institucional que se sustenta en los principios de pluralidad de trayectorias, la diversidad de sujetos y el carácter institucional que deben asumir las acciones preventivas del fracaso académico.

La Secretaría Académica de la UNCuyo impulsó, desde 2012, un programa de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES, UNCuyo Ord. CS 23/2012) como eje transversal que vertebra las políticas de inclusión educativa e igualdad de oportunidades. El propósito es que la universidad en su conjunto aborde las problemáticas específicas de las trayectorias estudiantiles en sus diversos tramos (ingreso, primeros años, años intermedios y egreso), desde marcos de acción generales y específicos, a fin de garantizar el derecho a la educación superior.

Desde esta perspectiva, surgen los objetivos generales del Programa TRACES:

Garantizar el derecho a la educación en la UNCuyo a partir de la comprensión de las trayectorias académicas de sus estudiantes, como procesos situados y contextualizados, históricamente construidos, múltiples y no lineales y pasibles de ser repensados y modificados,

---

1 De acuerdo a la Ley de Educación Nacional, el Estado tiene la responsabilidad ineludible de garantizar el derecho a la educación. La expresión "Agentes del Estado" refiere, siguiendo a Abad y Cantarelli (2010) a los actores que ocupan algún espacio y están implicados en el diseño, desarrollo y evaluación de una política pública.

que se organizan en una continuidad articulada y no como momentos aislados unos de otros.

Desarrollar una propuesta de trabajo en red de acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, que propicie un marco de acciones conjuntas en nuestra Universidad y que contemple a la par, y de manera flexible, las diferencias institucionales propias de cada Facultad y/o Instituto de acuerdo con sus necesidades, demandas y experiencias previas construidas, tendientes a la mejora del desempeño académico de los estudiantes. (UNCuyo, Ordenanza Consejo Superior 23/201)

El programa constituye una línea de política académica impulsada por el Rectorado de la UNCuyo destinada a garantizar el derecho a la educación superior. A través de la formulación de Proyectos TRACES, cada una de las quince unidades académicas que conforman la universidad, de manera flexible y contextualizada, piensan y repiensen conjuntamente, problematizan sus prácticas institucionales y proponen líneas de acción para ir al encuentro de las buenas prácticas que amplían las posibilidades para que las trayectorias académicas de sus estudiantes sean fluidas, significativas y relevantes. Asimismo, constituye una posibilidad de superar la permanente comparación entre la *trayectoria ideal* y *trayectoria real*, intentando no abrir juicios de valor acerca de si son acordes o no, si están vigentes o no. La tarea se centra en comprender cómo esa trayectoria pensada “para todos” se desarrolla, toma cuerpo, se concreta en las distintas UUAA y carreras.

La implementación de estos proyectos en cada unidad académica (UA) contaba con financiamiento otorgado por el Rectorado en función de la complejidad (carreras, sedes,

etcétera) y las condiciones institucionales para abordar la problemática. También se preveía financiamiento para la realización de actividades comunes de formación y capacitación consensuadas con las distintas facultades. La dinámica de funcionamiento contemplaba, asimismo, la realización de jornadas periódicas destinadas a compartir las experiencias institucionales de cada uno de los equipos en lo referente a la planificación, el desarrollo y la evaluación de los proyectos específicos y a la institucionalización de procesos y saberes sobre los dispositivos de intervención académica más pertinentes a las diversas trayectorias.

El diseño del programa establecía que los secretarios académicos de las diversas UUAA debían asumir la dirección del proyecto para favorecer el impacto institucional y evitar que quedara circunscripto al circuito que tradicionalmente atiende la problemática estudiantil (SAPOES, gabinetes, servicios de orientación, etcétera). Se trata de “abrir” el trabajo pedagógico a la totalidad de la institución, fundamentalmente a través de la integración del personal de apoyo académico como actores clave en la gestión académica de las trayectorias académicas. La necesidad de profundizar en lo institucional “pedagogizando la organización”, de acuerdo con Philippe Meirieu, supone volver la mirada a la vez comprensiva y transformadora hacia dentro de la propia institución:

... hemos hecho demasiado afuera cuando quizás deberíamos haber hecho más adentro. No hemos entendido del todo que no podríamos trabajar por los alumnos más que con los profesores. (2006: 53)

La dirección del responsable académico favorecía también la incorporación de los docentes, estudiantes, graduados, directores de carrera, tutores y personal de apoyo académico en

la problematización de la información institucional respecto del rendimiento académico de los estudiantes. En suma, el propósito es que la institución en su conjunto y a modo de trabajo en red, pueda mirar y repensar las trayectorias académicas de los estudiantes, elaborar propuestas de acción para atender las problemáticas detectadas, y evaluar anualmente su implementación a través de indicadores de rendimiento académico definidos por el citado proyecto.

El proyecto también propone recobrar la función tutorial como una tarea propia de la acción de enseñar. La incorporación de tutores ha sido una de las formas privilegiadas para atender la problemática del rendimiento académico. A partir del reconocimiento de la tarea desarrollada por los tutores, no podemos dejar de reflexionar que, en general, las instituciones han delegado en un sector inestable y de débil inserción en la organización académica, la responsabilidad de atender los problemas de rendimiento académico de sus estudiantes. En efecto, las tutorías no pertenecen a la estructura académica de la universidad, el financiamiento de su tarea se torna precario por el origen de los fondos (programas temporarios) y no están incorporados a los equipos docentes de las distintas cátedras. Obedecen más bien a la lógica de agregación para intentar superar situaciones problemáticas.

En síntesis, TRACES constituye una política académica institucional que pretende abordar la diversidad de trayectorias académicas de los estudiantes a partir de la especificidad de la cultura de las UUA para visibilizar y abordar institucionalmente los obstáculos, desajustes, y contradicciones que inciden en el acceso, permanencia y egreso.

Para la formulación de los distintos proyectos institucionales se recomienda trabajar sobre los aspectos que atraviesan institucionalmente, en cada UA, los diversos itinerarios de formación:

- » Aspectos académicos, administrativos y normativos: sistemas de información, de investigación y de seguimiento estadístico; revisión de la normativa, de los planes de estudio, de los sistemas de correlatividades y exigencias de promoción, pases y equivalencias, movilidad u otros aspectos institucionales, administrativos generales y particulares de cada UA. Nuevos perfiles y roles docentes, incorporación de los escenarios virtuales a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- » Aspectos pedagógicos y formativos: desarrollo profesional docente y del personal de apoyo académico, uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTICS) como herramientas pedagógicas; acciones tutoriales.
- » Aspectos relacionales y de trabajo en red: el trabajo en red y la articulación al interior de la UA, con las demás áreas y servicios de la Secretaría Académica de Rectorado; la articulación con el sistema educativo provincial; la participación y capacitación de estudiantes /graduados como agentes de formación a través de agrupaciones estudiantiles, centros de egresados, colegios profesionales, etcétera.

Asimismo, se definió una serie de indicadores de permanencia y rendimiento académico para evaluar los procesos y resultados logrados con cada uno de los proyectos. La obtención y análisis anual de la información sobre ingreso, permanencia, rendimiento académico y egreso de cada UA se constituye en una instancia indispensable para la toma de decisiones y la planificación de los nuevos proyectos anuales. A la información relevada por cada institución se agregan los informes preparados por la coordinación del proyecto con datos aportados por la Dirección de Estadísticas, el Servicio de Apoyo al Estudiante y Orientación Vocacional,



y el propio proyecto para que cada UA pueda trabajar sobre ellos y replantear su proyecto institucional para el nuevo periodo, de forma más ajustada a su realidad particular. Además de esta información aportada por la Secretaría, las UUAA debían relevar internamente:

- » Índice de permanencia en la universidad (retención de segundo y tercer año).
- » Índices de Rendimiento Académico, previa definición para cada carrera de las exigencias de promoción a través de la visualización del número de materias que debe cursar un estudiante por año, la cantidad de asignaturas que debe aprobar para promover al año siguiente, y los problemas inherentes detectados en las distintas cohortes. Los indicadores de Rendimiento académico de primer y segundo año requeridos son: RAN (Rendimiento Académico Negativo): cantidad de alumnos con 0-1 materia aprobada en el ciclo lectivo; RAM (Rendimiento Académico Mínimo): cantidad de alumnos con 2 materias aprobadas en el ciclo lectivo; RAP (Rendimiento Académico Promocional): cantidad de alumnos que hayan aprobado durante el ciclo lectivo el número y especificidad de materias mínimas y necesarias para promocionar al año siguiente; y Superar el RAP: cantidad de alumnos que aprueban más materias de las exigidas para promocionar en el ciclo lectivo.
- » Conformación de la matrícula en primer año: se analizan aquí la cantidad de alumnos que cursan las materias de primer año, así como la cantidad de alumnos que recursan dicha obligación curricular, ya sea por primera, segunda vez o más. Para aquellas UUAA que dispongan de datos de cohortes anteriores se recomienda confeccionar cuadro comparativo (cursado y recursado por cohorte).

- » Coeficiente de Progresión: se toma en la etapa media de la carrera y consiste en comparar las obligaciones curriculares (asignaturas) aprobadas por cada estudiante en un tiempo determinado, con el total de asignaturas de su plan de estudios. Se trata de una *estimación preventiva de la demora*.

La finalidad de estos indicadores es garantizar que las distintas UUAA puedan, sobre la base del análisis de sus propios datos e información sobre ingreso, permanencia y egreso en las distintas carreras, detectar y trabajar sobre las áreas problemáticas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, planificar y evaluar anualmente la pertinencia de las acciones previstas en sus proyectos institucionales.

Si bien la propuesta está focalizada en el acompañamiento académico de los alumnos y utilizaremos, por ello, indicadores de impacto “clásicos”, creemos que, por un lado, solo relevar aspectos cuantitativos de mejora en los índices de ingreso, retención, rendimiento académico, graduación, etcétera, es fundamental pero no suficiente. Por ello, una meta del proyecto TRACES es justamente construir indicadores complejos y categorías de análisis institucional que nos permitan evaluar el impacto de los procesos realizados, así como de sus resultados, tanto en el interior de cada UUAA como en el conjunto de la UNCuyo.

A partir de las instancias de autoevaluación y evaluación externa de la universidad, de la experiencia de tres años en el desarrollo de los proyectos TRACES, y a través del continuo análisis de las estadísticas universitarias, la evaluación permanente de las condiciones de admisibilidad de las distintas carreras y, fundamentalmente, del diálogo con diversos actores universitarios, surge la posibilidad

de generar líneas programáticas que intentan superar las problemáticas institucionales generales para garantizar el derecho a la educación superior. En este sentido, a partir de la consideración de diversidad de sujetos y contextos, proponemos a través de distintos dispositivos (Programas Específicos y Contratos Programa con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación) atender a factores que inciden en la ampliación del derecho a la educación superior:

- » Formación Básica en el territorio. Ciclos Generales de Conocimientos Básicos (CGCB) para carreras científicas y tecnológicas, Ciencias Sociales, Humanas y el Área Artística.
- » Nueva Oferta Académica por desarrollarse fundamentalmente en el territorio con sedes universitarias en distintas zonas de la provincia de Mendoza.
  - › dos (2) nuevas carreras de ingeniería;
  - › cinco (5) carreras de Licenciatura; y
  - › cinco (5) tecnicaturas.
- » Módulos transversales de formación general: módulos comunes de inglés, prácticas sociales educativas, prácticas físicas, deportivas y recreativas, problemática sociocultural y artística.
- » Materiales para favorecer el ingreso a los estudios superiores, trabajo conjunto entre la universidad y la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza (Dirección de Educación Superior y Dirección de Educación Secundaria).
- » Instituto Tecnológico Universitario, creación en el ámbito de la Universidad.
- » Fortalecimiento de equipos docentes de primer año de la totalidad de unidades académicas de la UNCuyo.
- » Fortalecimiento de carreras existentes y que responden a las necesidades de desarrollo local y regional.

- » Acompañamiento de trayectorias académicas estudiantiles: fortalecimiento de acciones tendientes a garantizar accesibilidad, contexto de encierro.
- » Volver a la Universidad: programa que promueve la terminalidad de los estudios universitarios, la reinserción en la formación técnico profesional o certificación de trayectos formativos.

La universidad nacional como lugar de lo público, de construcción de lo común, supone considerar la singularidad, la especificidad, las condiciones de lo contextual. En esta línea, TRACES, como dispositivo destinado a acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes, constituye un intento eticopolítico para señalar, poner en tensión, tomar posición, reflexionar, pensar y repensar, tomar decisiones, direccionar y redireccionar con *otros* las prácticas pedagógicas institucionales para ampliar las condiciones que efectivicen el derecho a la educación superior en la UNCuyo.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado*. Buenos Aires, Hydra.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad de General Sarmiento*. Buenos Aires, Colección Educación - Serie Universidad núm. 01.
- Follari, R. (2012). Conferencia inaugural de las Jornadas Interdisciplinarias "Dispositivos tutoriales. Una apuesta a la subjetividad y al lazo social a la formación de jóvenes". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pp. 19-57. En línea: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>> (consulta: 23-12-2017).

Meireau, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, GRAÓ.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Rinesi, E. (2013). Presentes y desafíos de la universidad pública argentina. En *Página 12. Suplemento especial: la universidad interviene en los debates nacionales*, núm. 1, p. 3, 22 de agosto. En línea: <[www.ungs.edu.ar/ms\\_ungs/?p=12752](http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?p=12752)> (consulta: 23-12-2017).

Ordenanza 23/12. (2012). Aprobación Proyecto TRACES. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

Estatuto Universitario. (2013). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

# **Pedagogía y educación desde las narrativas de los estudiantes de Educación Física. Reflexiones e interrogantes a partir de una experiencia de enseñanza en la Universidad Nacional de La Plata**

*Mónica Paso, Luciana Garatte*

## **Introducción**

En esta ponencia analizamos algunas significaciones acerca de la Pedagogía y la educación construidas por estudiantes de tercer año del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, producto de su experiencia social y académica previa a cursar su primera asignatura de formación pedagógica. También socializamos los tópicos y perspectivas que estructuran el programa de Pedagogía, particularmente lo atinente al modo de abordar la enseñanza de la disciplina como campo problemático, su conceptualización y enfoques. Efectuamos un análisis referenciado en preguntas que inquietan acerca de la calidad de la experiencia formativa generada a partir del encuentro docente-estudiantes, a la vez que ayudan a elucidar la dinámica y los contenidos que adquieren los procesos de construcción y reconstrucción de saberes pedagógicos.

El trabajo parte de una práctica realizada al iniciar el curso homónimo durante el ciclo lectivo 2015, que interpeló a los estudiantes a expresar por escrito su pensamiento y saberes acerca de la Pedagogía, su campo de problemas, relaciones con la práctica y utilidad. Además, en esa instancia inaugural del vínculo docente-estudiantes, sondeamos en qué prácticas educativas participaban, a cuales de las vivenciadas en su trayectoria consideraban “formativas” así como sus experiencias de intervención pedagógica. La sistematización y análisis de alrededor de cien escrituras colectadas evidenció el predominio de un sentido instrumental acerca de lo pedagógico, expresado en imágenes de la Pedagogía tales como “herramienta”, “método”, “formas de enseñar”, “técnicas de intervención”, cuya utilidad se asocia con “saber transmitir contenidos”, “comunicación eficaz”, “enseñar y aprender de manera efectiva”, “tener aptitud para aplicar los saberes”. También se registraron otras miradas, aunque en menor proporción, que relacionan la Pedagogía con cuestiones como “el acceso a la educación”, “la igualdad de oportunidades”, “la discriminación y desigualdad social”, “la brecha en el capital intelectual entre las clases baja y media”, “las diferentes posibilidades educativas de distintos sectores sociales”, “cómo abordar las clases considerando la diversidad de sector social, edad, contexto”, “saber variar el léxico y la forma de explicar al tratar con diferentes sujetos”.

Por último, otras producciones elaboradas por los estudiantes asocian lo pedagógico con la “comprensión, análisis y observación de la práctica educativa” o con “interpretar diferentes situaciones y saber cómo actuar”. También identificamos una perspectiva predominante que circunscribe lo educativo a la dimensión de las prácticas escolares, con referencias menores a otros espacios y

ámbitos de formación. La mayoría de los estudiantes participaban e intervenían en prácticas educativas en contextos diversos en una variedad de instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

En el marco de la indagación efectuada nos preguntamos: ¿cuáles son las condiciones de producción de las significaciones de lo pedagógico y lo educativo que relevamos en estos estudiantes singulares?, ¿qué circunstancias y factores explican el predominio de visiones instrumentales de la Pedagogía y la educación en este grupo?, ¿qué incidencia tienen las trayectorias educativas y personales de los sujetos en la configuración de sus perspectivas? Y las miradas más amplias de la Pedagogía que hemos registrado: ¿en qué experiencias vitales y formativas anclan?, ¿en qué medida los abordajes de la Pedagogía/educación ofrecidos en nuestra propuesta programática brindan oportunidades de cuestionar /ampliar /enriquecer la producción de sentidos de lo pedagógico que predominan?

## **La Pedagogía y la educación en las narrativas de los estudiantes**

El interés por conocer las significaciones relativas a la Pedagogía y la educación que los estudiantes traen al encuentro con nosotros emerge de interrogantes y enigmas acerca del otro u otra con quien iniciamos una relación pedagógica. Se vincula también con prácticas destinadas a interactuar con ellos a partir del rescate de sus saberes sociales y académicos, en los que podríamos anclar los primeros diálogos y calibrar distancias y cercanías en los deseos y expectativas formulados, en un momento inaugural de la relación educativa. Desde esas preocupaciones, el primer día de clase pusimos a los estudiantes



una consigna de trabajo: que piensen en su experiencia y saberes acerca de la Pedagogía y la educación y que escriban en forma individual una carta, relato o notas en las que expliciten qué temas y problemas consideran propios de la Pedagogía y con qué fin son abordados; quiénes creen que producen los saberes pedagógicos y por dónde circulan estos conocimientos (en la facultad, trabajo, barrio, militancia, ocio, etcétera), qué acontecimientos o experiencias señalarían como vinculados al campo pedagógico. Por último, les preguntamos qué sentido creen ellos que tiene el conocimiento pedagógico para la práctica educativa y cuáles son sus expectativas personales en relación con la materia. Tales producciones constituyeron un material de trabajo relevante para un primer intercambio docente-estudiantes y para sucesivas clases de nuestro curso.

Durante el año académico 2015 fueron 112 los estudiantes que respondieron la consigna, ya sea en forma anónima o identificándose. Aunque la propuesta estimulaba a utilizar distintos géneros de discurso, casi todos hicieron un desarrollo clásico de respuesta narrativa. Un solo estudiante hizo una narración breve que contenía una anamnesis de su escolarización, articulando vivencias acerca de la Pedagogía practicada en dichos niveles educativos. Con miras a interpretar los significados, se realizó un análisis de contenido del corpus de producciones, procurando identificar los elementos centrales, acentuaciones o énfasis al definir el campo pedagógico y, complementariamente, otras ideas que agregaran un plus de significación a los discursos y permitieran comprender su alcance. Se clasificaron y contabilizaron las respuestas y resultaron los siguientes entendimientos de la Pedagogía y proporciones de respuestas.

Categorías	Cantidad	%
Pedagogía entendida como método, técnica o herramienta	27	24,1
Pedagogía asociada con la transmisión y/o comunicación	33	29,5
Pedagogía asociada con enseñanza, aprendizaje y conocimiento	17	15,2
Pedagogía asociada con el comportamiento y las etapas vitales del sujeto	4	3,6
Pedagogía y educación	10	8,9
Pedagogía y prácticas educativas y/o relación entre teoría y práctica	5	4,5
Pedagogía como ciencia y/o como teoría de la educación	11	9,8
Pedagogía y problemáticas sociales y culturales	5	4,5
Total	112	100

Tabla 6. Significados de Pedagogía en las producciones de los estudiantes y proporciones.

Como puede apreciarse, los significados predominantes al inicio del curso asocian a la Pedagogía con la trasmisión o comunicación del conocimiento, seguidos de cerca por los que la entienden como metodología y técnica del quehacer educativo y; en tercer lugar, los que la relacionan con la enseñanza y el aprendizaje. En proporciones menores, aparece la relación con la educación o quienes la definen como ciencia o teoría educativa y respuestas cuantitativamente poco significativas que configuran el concepto desde miradas del sujeto y problemáticas socioculturales. Por razones de extensión, en el presente trabajo analizaremos los significados correspondientes a las dos primeras categorías.

## La Pedagogía y la transmisión de conocimientos

El significado predominante que relevamos en las producciones de los estudiantes sostiene que lo específico de la Pedagogía es ocuparse de la transmisión, con un 29 % de respuestas concentradas en ese sentido. El análisis permite

diferenciar en este grupo a quienes hacen planteos genéricos de otros que especifican procesos y condiciones de tal práctica. Entre las respuestas pueden citarse:

- » “La Pedagogía reina en todo ámbito en el que existan intenciones de transmitir un conocimiento con fines educativos” (n.º 29).
- » “...el conocimiento pedagógico es la llave que facilita el intercambio de conocimientos y permite a un individuo transmitir saberes a otro de la manera más fácil y eficiente posible” (n.º 94).
- » “La Pedagogía es una herramienta del ‘saber transmitir’ (entrecomillado en el original) o mejor dicho del ‘saber enseñar’ (entrecomillado en el original) (n.º 100).
- » “Los temas propios de la Pedagogía son los respectivos a la transmisión de determinados saberes académicos y cotidianos, proceso en el cual hay un transmisor de conocimientos y una persona que lo recibe” (n.º 69).
- » “La Pedagogía es una disciplina que se relaciona con la enseñanza, la transmisión del saber en cualquier ámbito de la vida” (n.º 71).

Más allá de vincular Pedagogía con la transmisión, la mayoría de las producciones tienen en común una preocupación por cómo vehicular los saberes, como evidencian las siguientes citas:

- » “Los problemas de la Pedagogía son cómo hacer llegar el conocimiento que uno posee al alumno y que este pueda usarlo con determinado fin o cómo el alumno se apropia del conocimiento” (n.º 54).
- » “La Pedagogía aborda la forma o manera en que se transmiten conocimientos, saberes y valores a un receptor [...] en función de encontrar una forma eficaz de transmitir para que las personas capten” (n.º 28).

- » “La Pedagogía basa sus conocimientos sobre cómo y de qué manera transmitir un saber, según su índole, ayudando al profesor a comunicar ese saber y también a quien lo reciba” (n.º 89).
- » “Los problemas propios de la disciplina tienen que ver con cómo se reproducen las técnicas para hacer llegar distintos valores y actitudes como por ejemplo la idea de competencia” (n.º 23).

Entre las preocupaciones explicitadas por los estudiantes se destaca que puede haber inconvenientes en la manera de enseñar o que los saberes no son aprendidos y se afirma que “un buen pedagogo es aquel que sepa resolver problemas, que tenga un buen resultado, que sea eficaz, comprobándolo en la respuesta de los alumnos” (n.º 81). También estiman que en la actualidad las formas de transmisión no son eficaces y que muchos profesores no interactúan con los estudiantes, sino que usan un método de “demostrar y hacer”, sin ninguna dinámica de enseñanza. En términos generales, las escrituras de los estudiantes muestran las cualidades de la transmisión que ellos valoran: que sea clara, precisa, eficaz, correcta, para llegar al objetivo, para tener un buen resultado, que no es otro que “hacer aprender algo a otro”. En menor medida se asocia la transmisión con la necesidad de generar comunicación docente-estudiante, facilitar las relaciones entre ambos o con la reflexión sobre el propio aprendizaje. En dos casos se habla de transmisión pedagógica, vinculándola con la asimilación, comprensión y aplicación de los conocimientos a la propia vida del estudiante.

En la mayoría de los casos se privilegia la idea de que hay que hacer llegar un conocimiento que el docente “posee” o “porta y domina” a otro que no lo posee (n.º 56), o bien desde quien tiene conocimientos aptos para la transmisión a otro que tiene menos conocimientos (n.º 64). Solo una minoría

de estudiantes explicita la cuestión de la transmisión desde claves diferentes, como las siguientes:

- » “Los temas de la Pedagogía son el diálogo, la transmisión de conocimientos. La sociedad transmite, también maestros y profesores debido a que estos enseñan lo que saben y los alumnos pueden intervenir en la creación del conocimiento” (n° 99).
- » “Los problemas de la Pedagogía son analizar los métodos de transmisión de saberes para hacer reflexionar a los lectores sobre sus propias formas de llevar a cabo el aprendizaje” (n° 9).
- » “Entiendo a la Pedagogía como la forma por la cual un tema es compartido y transmitido a otros [...] como un enlace entre dos personas y un tema para comunicar” (n° 60).
- » “Lo propio de la Pedagogía es la posibilidad de poder transmitir y las herramientas y estar abierto a recibir conocimientos y aplicarlos de forma tal que se produzca un ida y vuelta entre enseñante y enseñado” (n° 96).

En los discursos de los estudiantes son escasas las reflexiones acerca del para qué de la transmisión, si bien mencionan “para que el niño pueda adaptarse a la sociedad y prepararse para enfrentar cualquier situación”, “para formar ciudadanos”, “para la formación y desarrollo del alumno”.

De los significados antes esbozados se derivan expectativas de los estudiantes hacia el curso de Pedagogía que apuntan a “saber y/o aprender a transmitir mis conocimientos”, “llevarme herramientas para lidiar con problemas de la práctica”, “asimilar herramientas para un aprendizaje eficaz, útil y significativo para mis estudiantes”, “obtener herramientas para el trato con los chicos”, “adquirir conocimientos sobre los medios de transmisión”. En menor cuantía, el interés es “esclarecer mi comunicación

con otros”, “asimilar herramientas conceptuales para las prácticas profesionales”, “recursos para estar frente a personas con diferentes recursos”, “cómo tratar los contenidos en diferentes sectores sociales logrando la inclusión de todos”.

## La Pedagogía como herramienta

Otro significado predominante (24,1 %) entiende la Pedagogía como metodología, técnica o herramienta propia del quehacer educativo. Se le confiere autoridad a este campo al aseverar que “Para enseñar algo se aplican las metodologías y técnicas que la Pedagogía cree necesarias” (n.º 59). Su estudio se vislumbra como obligatorio para el futuro docente argumentando que “La Pedagogía es una herramienta que deben adquirir los que dan clases, para poder transmitir correctamente los conocimientos” (n.º 81), ya que “poseer conocimiento pedagógico posibilita enseñar un contenido a través de diferentes maneras buscando que el aprendizaje sea eficaz” (n.º 63).

Entre las definiciones que enfatizan un sentido de la Pedagogía como método, abundan las que cifran en este último la eficacia de la transmisión e incorporación de saberes, como se ve en las siguientes citas:

- » “Los temas de la Pedagogía son las metodologías y técnicas que se utilizan para transmitir saberes” (n.º 1).
- » “La Pedagogía se ocupa de los métodos y técnicas de aprendizaje con el fin de que los conocimientos puedan ser incorporados al sujeto al que se le envía la información. Busca la manera más efectiva y eficaz para la educación” (n.º 16).
- » “Los temas y problemas de la Pedagogía son los saberes, la metodología y las formas que hay para aprender un conocimiento” (n.º 49).

- » “La Pedagogía está relacionada con el ‘saber hacer’ de todo profesor y es muy relevante sobre todo en los niños para ayudarles a construir un futuro” (n.º86).

Estos estudiantes esperan que la formación en el curso de Pedagogía les aporte “un gran número de formas de explicar” y “mostrar formas de enseñar”, “poder enseñar un contenido de distintas maneras”.

Dentro de las visiones de la Pedagogía como metodología, es dominante la calificación de “herramienta”, al modo de una caja de recursos:

- » “La escuela y sobre todo la carrera me han enseñado que la Pedagogía le da herramientas al educador para ser capaz de transmitir a los alumnos saberes para su desarrollo personal y como ciudadano” (n.º 51).
- » “La Pedagogía es la herramienta que nos permite transmitir saberes, que nos permite adquirir un saber ya sea científico como práctico” (n.º 31).
- » “El sentido del campo pedagógico es darle la mayor cantidad de herramientas al educador para que el aprendizaje resulte beneficioso” (n.º62).
- » “El sentido del conocimiento pedagógico es que nos da herramientas para transmitir el contenido, cultura o conocimiento de forma eficaz, para mejorar la comunicación docente” ( n.º 26).

En este contexto discursivo las expectativas de los estudiantes se centran en adquirir técnicas para el mejor desarrollo de las clases, transmitir correctamente los contenidos, o hacer incorporar saberes útiles, conocer formas en que deben manejarse como docentes, maneras de hablar, aprender formas de enseñanza útiles, entre otras.

También hemos hallado otras miradas de la Pedagogía, en número muy escaso, que la conciben como herramienta

de teorización acerca del objeto, como puede apreciarse en las siguientes citas:

- » “La Pedagogía tiene como fin la elaboración de herramientas, metodologías y técnicas que ayuden a un mejor análisis y abordaje de la educación” (n.º40).
- » “La Pedagogía nos ayuda a mejorar mediante sus herramientas teóricas la relación entre la enseñanza y el aprendizaje para practicar una mejor forma de enseñar, analizando los procesos de enseñanza” (n.º 95).
- » “Problemas de la Pedagogía son los relacionados con la educación y el aprendizaje, las formas y métodos de enseñanza de acuerdo al contexto sociocultural, económico y en un tiempo determinado” (n.º 6).
- » “Los temas de la Pedagogía están asociados con la forma de enseñar del profesor, el contexto y la creación de dicha enseñanza” (n.º 35).

En los casos antes citados, la expectativa de los estudiantes es que la formación pedagógica les permita entender la dinámica de la educación, sus contextos, conocer la historia y las formas pedagógicas para poder escoger fundamentamente, adquirir herramientas para replantear, reestructurar y mejorar la práctica educativa.

En algunas producciones escritas se vislumbran preocupaciones por el método pedagógico desde la lógica de los sujetos o grupos destinatarios, ya sea desde miradas evolutivas del desarrollo o desde la percepción de los condicionamientos sociales del aprendizaje:

- » “Los temas abordados por la Pedagogía son las metodologías de enseñanza hacia los distintos grupos, principalmente para las más tempranas edades” (n.º59).
- » “Los temas de la Pedagogía son los métodos de enseñanza con el fin de que los niños, jóvenes y adultos



aprendan de la mejor manera, aplicando distintas técnicas según sea la persona que aprende” (n.º91).

- » “Lo que aborda la Pedagogía en la Educación Física es, por ejemplo, planear una clase acorde a un grupo y con variantes” (n.º 52).
- » “La Pedagogía se relaciona con la educación, la enseñanza y con los pasos metodológicos y las etapas a medida que las personas van creciendo” (n.º24).
- » “¿Se debe enseñar con las mismas metodologías a personas de bajos y altos recursos? ¿A quienes tienen vidas más sacrificadas, trabajan, tienen hijos y demás condiciones que perjudican el aprendizaje?” (n.º91).

La sistematización de los entendimientos con los cuales los estudiantes inician el curso fue fértil para la generación de variados interrogantes: ¿cuáles son las condiciones de producción de estas ideas y nociones acerca de la Pedagogía?, ¿qué abordajes educativos previos a nuestro curso han contribuido a cimentar estas visiones instrumentales del campo pedagógico?, ¿en qué medida la formación que propone el Profesorado de Educación Física centra el análisis de lo educativo en la enseñanza, dejando poco espacio para una reflexión que trascienda los problemas didácticos y metodológicos que preocupan a nuestros estudiantes?

Desde el propio campo de la Educación Física se han articulado algunas explicaciones para dar cuenta de este fenómeno. En efecto, David Kirk (1990) plantea que en la formación de profesores de esta especialidad ha predominado un enfoque cientificista que suscribe una visión de la enseñanza de la Educación Física como terreno fértil para la ciencia aplicada y ha forjado una imagen del profesor de esta especialidad como un sujeto neutral, usuario de teorías expertas cuya función es implementar las prescripciones del modelo tecnológico en las escuelas. Tal mirada tiene implicaciones

en la forma en que los profesores de Educación Física llegan a concebir su asignatura, moldea autoimágenes del propio rol y legitima una relación entre teoría y práctica fundada en la división del trabajo entre investigadores –productores y docentes ejecutores. Así, se analizan los problemas educativos como si fueran meramente técnicos y el corolario es la búsqueda de formas de resolución científica de los conflictos de la práctica, en desmedro del abordaje de aspectos éticos, políticos e ideológicos propios de aquella.

Si bien un tratamiento más profundo de esta cuestión ameritaría que se tuvieran en cuenta otras variables para trasladar esta explicación a la formación de nuestros estudiantes en la UNLP, es posible suponer que el peso de estas tradiciones en las carreras de Educación Física sea uno de los factores que inciden en la persistencia de significaciones de la Pedagogía como una disciplina instrumental, orientada al mejoramiento técnico de la enseñanza, de manera casi exclusiva.

## **La Pedagogía y la educación: enfoque y tópicos propuestos en el programa**

En este apartado damos cuenta del enfoque y los debates que proponemos en la primera unidad temática denominada “La Pedagogía y la educación: deslindes, relaciones y perspectivas: abordaje histórico y sistemático”, con el fin de motorizar la revisión y problematización de las ideas previas de los estudiantes acerca de la Pedagogía y la educación. En los últimos años se venía planteando un tratamiento clásico de la educación como objeto de estudio de la Pedagogía a través de lecturas y debates que focalizaban la identificación de los rasgos específicos del conocimiento pedagógico. Así, se sugerían lecturas centradas en un

análisis sistemático de la educación y la Pedagogía, inscriptos en una tradición largamente desarrollada en nuestra universidad, como es el caso de la obra de Ricardo Nassif (1958) y de Julia Silber (2007). Estas perspectivas se complementaban con otras que planteaban una visión amplia del universo educativo, historizando la clasificación tripartita (educación formal, no formal e informal) y mostrando sus límites desde planteos como los de Teresa Sirvent (2006) y José Ortega Esteban (2005). En la propuesta programática de 2015 se continuó trabajando con esos enfoques a la vez que se sumaron algunos debates más recientes de las ciencias sociales y del propio campo pedagógico, desde una mirada que revaloriza el acercamiento al pensamiento y las prácticas educativas latinoamericanas.

Partimos de considerar la Pedagogía como campo disciplinar articulado en torno a los problemas teóricos y prácticos de la educación y la formación humanas, y la abordamos desde una mirada histórica, actual y prospectiva. Se plantea una perspectiva de lo pedagógico que destaca su carácter teorico-práctico, que ahonda el estudio de la intervención educativa y de la formación como categorías centrales de este campo. Sin eludir las discusiones epistemológicas, se intenta comprender los rasgos específicos del conocimiento pedagógico y su vinculación con las prácticas educativas en los procesos de formación docente.

La perspectiva pedagógica que subyace al curso sitúa la disciplina en la arena política enfatizando su sentido ético y de intervención, postura que enfatiza el compromiso de contribuir a una formación profesional capaz de generar alternativas a los problemas de las sociedades contemporáneas y de producir conocimientos que traduzcan esta vocación en formas organizativas para guiar la praxis. En esa línea de interpretación, se destacan algunas lecturas incorporadas al curso que fortalecen la historización de

la educación popular en América Latina, el análisis de los sentidos y las funciones sociales de la educación y la escolarización desde esas perspectivas y algunas relecturas de la tradición freireana desde el campo de la Pedagogía y la Pedagogía Social (Jara Holliday, 2010; Ghiso, 2009; Puiggrós y Marengo, 2013; Ucar Martínez, 2006). Más recientemente, la propuesta de trabajo acentuó una mirada decolonial, que tenía una presencia incipiente a través de textos que problematizan la noción clásica de modernidad y proponen comprender tal proceso desde la singularidad latinoamericana (Rigal, 2005). En la última edición del curso se incorporaron debates epistemológicos y políticos que cuestionan las matrices de pensamiento eurocéntricas heredadas de la modernidad y apuestan a repensar la Pedagogía y la educación desde paradigmas emancipatorios, revalorizando categorías analíticas específicas de la región (Pauli de García, 2014; Santos, 2009; Torres Carrillo, 2009). En esa superficie de inscripción, nociones como colonialismo, colonización pedagógica, globalización hegemónica y contrahegemónica permiten discutir con los estudiantes las relaciones de poder y la subordinación política, cultural y económica de América Latina resultante de la modernización del continente, a la vez que problematizar los entendimientos dominantes de la Pedagogía y la educación.

La inclusión de las miradas antes reseñadas procura favorecer un análisis histórico de la educación que estimule una reflexión acerca de la amplitud y complejidad de lo educativo, de los fenómenos ligados a la transmisión intergeneracional de la cultura y de las variaciones en las funciones sociales de la educación y la escolarización en la Modernidad. También se introdujeron en el programa lecturas que dan cuenta de lo educacional en términos amplios, entendiendo que la formación de sujetos se juega en ámbitos plurales,

no solo en el interior de la escuela, lo que abre la mirada a los múltiples los escenarios de intervención, en los cuales pueden definirse praxis pedagógicas de diferente orientación política, que libran y disputan sentidos en torno a la educación (Hernández, 2014). Los análisis sistemáticos de la educación se enriquecieron con el abordaje de la noción de educación popular desde visiones que entienden aquella como tendencia y como práctica cuestionadora de la *educación bancaria*. Tales planteamientos proponen reflexionar críticamente acerca del significado político que tienen las prácticas de reproducción de saberes legitimados, del lugar asignado a la cultura popular en la educación y que señalan la tendencia dominante de considerar a la cultura erudita como la única válida y a imponerla por sobre las expresiones de cultura popular (Hernández, 2014; Ghiso, 2009; Jara Holliday, 2010). Al mismo tiempo, se identifican posicionamientos fundados en una concepción constructivista del conocimiento, que promueve la idea de construir el saber conjuntamente con los dominados, desde un horizonte de búsqueda de la transformación social, y revaloriza los núcleos de cultura popular como elementos centrales de una pedagogía de la insumisión.

La selección de tópicos y debates para entablar diálogo con los estudiantes y ampliar su formación pedagógica opera como una hipótesis de trabajo que ponemos a prueba al implementarla concretamente. Al respecto nos preguntamos: ¿qué visiones de la educación y la Pedagogía construyen los estudiantes que han transitado por nuestro curso?, ¿en qué medida los abordajes de la Pedagogía/educación propuestos en clase brindan oportunidades de cuestionar / ampliar /enriquecer la producción de sentidos de lo pedagógico que predominan?, ¿las lecturas y debates propuestos logran conmover y resignificar sus visiones iniciales de la disciplina y su objeto de estudio?

## Conclusiones provisorias

Las preguntas antes formuladas interrogan la calidad de la experiencia formativa que acontece a partir del encuentro y desencuentro entre docentes y alumnos en el espacio pedagógico del curso.

La propuesta programática esbozada por nosotros asume que las prácticas educativas exigen actuar haciendo elecciones vinculadas con valores. Entendemos que la naturaleza de la educación demanda colocar en lugar central la reflexión acerca del sentido de las acciones, en términos políticos y morales, antes que preocuparse por su instrumentación didáctica. Tal mirada contrasta con la visión que la mayoría de los estudiantes trae a nuestro encuentro, de índole fuertemente instrumental, que piensa la Pedagogía como “herramienta”, “método”, “formas de enseñar”, “técnicas de intervención” y le asigna una utilidad vinculada con saber transmitir los contenidos, comunicar eficazmente, enseñar y aprender de modo efectivo y con un saber aplicado.

Las producciones elaboradas por los estudiantes luego de los primeros meses de cursar permiten identificar ciertos cambios en las ideas iniciales: muchos señalan que al principio no podían establecer los rasgos propios de la disciplina o que tenían una visión de lo pedagógico circunscripta a la enseñanza, reconocen que pudieron ampliar y complejizar su visión de lo educativo y también que visualizan en la intervención, la formación y los problemas ligados a la relación entre la teoría y la práctica algunos de los caracteres específicos del conocimiento pedagógico.

Al final del curso los estudiantes revisitan lo escrito el primer día de clase y reelaboran sus ideas acerca de la educación y la Pedagogía. Las significaciones relevadas en esta instancia evidencian los diversos modos de relación con el conocimiento y los matices y contradicciones

que jalonan la construcción y reconstrucción de las ideas iniciales, producto del trayecto formativo. Hay escrituras que muestran cambios o desplazamientos desde el sentido instrumental de la Pedagogía hacia una mirada más social y política que asume que “el carácter de las prácticas educativas depende de la perspectiva con que se aborda”, que “los saberes pedagógicos pueden ser divergentes y contrapuestos” o bien que la Pedagogía “debe disputar en pos de la democracia y en contra de las injusticias y desigualdades sociales”. Otros estudiantes entienden que la Pedagogía debería “generar conciencia /captación crítica para rechazar las representaciones corporales dominantes” e identifican “un enfoque que cuestiona, lucha e intenta mejorar y no reproducir el carácter capitalista”. Otros cursantes, que inicialmente pensaban que el objeto de la disciplina era la enseñanza, al final reconocen que junto con lo microáulico “La Pedagogía se ocupa de entender los acontecimientos que se dan social y culturalmente tratando de ver cómo la sociedad junto con la cultura realizan la formación de sujetos”.

Otras posturas les asignan valor formativo a los conceptos trabajados en el curso al tiempo que son escépticas en cuanto a su impacto en la práctica: “Veo un gran aporte de la Pedagogía en cuanto a trabajar la conciencia crítica, reconocer la diferencia cultural, racial, étnica, de género... pero es bastante pobre su relación con las escuelas, donde cada vez hay más casos de discriminación o *bullying*”. En algunas reescrituras se vislumbra que pervive una mirada técnica de la Pedagogía aunada con nuevos lenguajes, sin contradicción aparente: “La Pedagogía me va a mejorar las técnicas de disciplinamiento y aprendizaje” coexiste con la afirmación de que “El sentido de lo pedagógico es la búsqueda de una liberación de la persona sin uniformarla y, mucho menos, someterla”.

Por último, pueden citarse reescrituras que dan cuenta de una recepción de saberes más que de su construcción, con matices en la forma de procesar las ideas. Así, un estudiante plantea que ha reemplazado sus ideas y pensamientos iniciales por conceptualizaciones de autores, entendiendo que estos expresan “el verdadero significado de la educación”. Otros casos dan cuenta de una selección de nociones de Pedagogía y de educación efectuadas con algún criterio o por identificación ideológica, que pueden contrastar o no con los saberes previos, reafirmar o transformar significaciones iniciales.

## Bibliografía

- Hernández, M. (2008). Pedagogía de la insumisión. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/22Hernan.pdf>> (consulta: 23-12-2017).
- Gisho, A. (2009). Pedagogía Social en América Latina: Legados de Paulo Freire. En *Relaciones, Serie: R-Educación*, núm. XXIV.
- Jara Holliday, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. En *Oxford University press and community Development Journal*. Oxford, Universidad de Oxford. En línea: <[http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/EP\\_Cambio\\_Social\\_AL\\_Oscar\\_Jara.pdf](http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/EP_Cambio_Social_AL_Oscar_Jara.pdf)> (consulta: 23-12-2017).
- Kirk, D. (1990). La educación física y el estudio del currículum como crítica de la praxis educativa. En *Educación física y currículum*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Nassif, R. (1958). Los múltiples conceptos de la educación. En *Pedagogía General*, pp. 3-17. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. En *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 167-175.



- Pauli de García, M. G. (2014). Los aportes del giro decolonial para una pedagogía latinoamericana emancipatoria. Ponencia presentada en el *II Encuentro hacia una Pedagogía emancipatoria en nuestra América*. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). La pedagogía y la teoría de la educación. En *Pedagogías. Reflexiones y debates*, pp. 11-35. Bernal, Universidad de Quilmes.
- Rigal, L. (2005). Reflexiones teóricas sobre el contexto: la escuela actual entre la modernidad y la post-modernidad en clave latinoamericana. En *El sentido de educar. Crítica de los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- de Sousa Santos, B. (2009). Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución, acápite Las globalizaciones contra-hegemónicas. En *Una epistemología del Sur*, pp. 229-236. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (comps.). *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, pp. 89-101. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sirvent, M. T. et al. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal. Cuadernos de cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. En *Pedagogía y saberes*, núm. 30, pp. 19-32. Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ucar Martínez, X. (2006). El por qué y el para qué de la Pedagogía Social, acápite La intervención socioeducativa. En Planella Ribera, J. y Vilar Martín, J. (coords.). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*, pp. 243-248. Barcelona, Universidad Abierta de Cataluña.

# Reflexiones sobre las relaciones entre Filosofía y Pedagogía (FFyL, UBA)

*Daniel Berisso, Bárbara Briscioli, María Virginia Bruno,  
María Natalia Cantarelli, Pablo Cifelli, Facundo Giuliano,  
Nora Graziano, Déborah Schachter*

## Presentación y puntos de partida

Nuestro aporte al debate, en el espacio del Encuentro de Cátedras de Pedagogía, se propone desde la pertenencia a la cátedra de Filosofía de la Educación en el trayecto de formación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. En tal sentido, la reflexión en torno a las relaciones entre filosofía y pedagogía supone, para nosotros, atender a dos niveles de expresión. Por un lado, al de las cuestiones de corte conceptual o epistemológico que ambos campos construyeron en su devenir histórico; y, por otro lado, al de las particulares decisiones que tomamos como docentes en el contexto de una formación específica como lo es la de los Licenciados en Educación.

A modo de hipótesis de trabajo, postulamos que la pedagogía, más que una ciencia separada, es un campo relacional que se abre a la perspectiva crítica de las distintas ciencias sociales, pero que mantiene un “núcleo duro” de autonomía que es el de la legitimación del conocimiento y de las

relaciones de justicia; núcleo que, creemos, expresa una indiscernible unidad entre pedagogía y reflexión filosófica.

En tanto docentes, esto nos demanda una responsabilidad enseñante particular que, lejos de sumar una materia a la carrera de los y las estudiantes, contribuya a la comprensión de la complejidad del campo problemático de la educación.

## La pedagogía en el marco del debate epistemológico

"La educación puede ser estudiada 'autónomamente', en la medida en que aceptamos una racionalidad plural, una racionalidad contaminada y una racionalidad fuertemente comprometida con las prácticas sociales, con los acontecimientos y con la constitución de los sujetos." *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Carlos Cullen.

Quisiéramos abrir el presente análisis con el siguiente interrogante: ¿es lo mismo pedagogía que filosofía de la educación? La pregunta llama a ser respondida con rápidos reflejos y sentido común: ¡no! Hasta podría agregarse un enfático: ¡por supuesto que no es lo mismo! La supuesta obviedad de que se trata de campos separados de conocimiento y acción deja bastante mal parado a quien pregunta. Lo pinta como un desconocedor profundo de uno o de ambos espacios teóricos; como alguien que se queda en la superficie y confunde aquello que al observador "entendido" no le depararía esfuerzo alguno en distinguir. De todos modos, tal vez sea prejuizar demasiado el restarle toda posibilidad de rigor a la pregunta enunciada. Al fin de cuentas, y si partimos de la distinción moderna entre ciencia, filosofía y sentido común, la pedagogía es, o bien una "ciencia de la educación", o bien una

“filosofía de la educación”, o bien es puro “sentido común” carente de todo rigor científico o filosófico. Es decir: que la pedagogía es un discurso sobre la educación, eso es una pe-rogrullada. Entonces, si le otorgamos algún viso de realidad más allá de la pura habladuría, o se trata de un discurso cien-tífico o se trata de un discurso filosófico. Al aceptarse la ar-gumentación precedente, se obtiene que no tendría nada de dis-paratado el adherir a la vía que interpreta a la pedagogía como “una” filosofía, o como “la” filosofía de la educación.

## **La pedagogía en tanto que filosofía (de la educación)**

Quisiéramos ahondar en esta identificación posible (aun-que problemática) entre pedagogía y filosofía acudiendo a un ejemplo muy gráfico. Cuando se analiza la obra de un filósofo –Immanuel Kant, por ejemplo– se hallan partes ta-les como una gnoseología, una ética, una estética, etcétera, y, de entre ese corpus de escritos, aquellos destinados a la educación se denominan “pedagógicos” o “pedagogía”. De este modo, tenemos los escritos pedagógicos o la “pedago-gía” de Kant, de Locke, de Rousseau o de Gramsci. Se trata de trabajos de incuestionable corte filosófico en la medida en que, así como la ética se encarga del fundamento de lo bueno o de las razones del actuar moral, las pedagogías de estos pensadores acometen el sentido y alcance de la educa-ción, esto es, persiguen las razones más profundas del acto de educar. Hay educadores como Johan H. Pestalozzi o in-vestigadores activistas como Alexander Neill, quienes son considerados “pedagogos” más que “filósofos”. Pero esto no se debe a que su obra no verse sobre fundamentos filosófi-cos de la educación, sino a que se dedicaron casi totalmente a estos principios, y poco y nada a los demás ítems del re-pertorio del pensador canónico. Como es fácil de advertir

reflexivamente, el hecho de que alguien no se aboque a toda la gama de variantes filosóficas no le quita carácter de filosófico a lo que hace. Es inconsistente decir que filosofía de la educación y pedagogía son cosas distintas porque haya gente que solo haya escrito obras pedagógicas. En todo caso, habría que afirmar que llamamos “pedagogos” a aquellos filósofos que solo o preferencialmente escribieron sobre educación, y filósofos sin más a aquellos que exhiben una obra filosófica integral de la que pueden extraerse también algunos escritos pedagógicos. La diferencia resulta desechable con miras a nuestros fines, pues es puramente cuantitativa y no resulta suficiente para distinguir cualitativamente “pedagogía” de “filosofía de la educación”.

## **La pedagogía en tanto que ciencia (de la educación)**

Otra cosa es decir que la pedagogía no es una filosofía, sino que es una “ciencia” de la educación. Con esto último estaríamos diciendo que la pedagogía no tendría por qué atender a formulaciones sustanciales –de cuño filosófico– acerca de qué es la educación o para qué educar, y que solo debería atender a la educación como “fenómeno” empíricamente dado, utilizando la terminología de Kant. Con esto último no se negaría que en la antigüedad la educación era “una parte” de la filosofía, como también lo eran la física y la psicología. Es decir, se estaría afirmando: “es cierto, en el pasado, filosofía de la educación y pedagogía eran lo mismo, pero ahora, como las demás ciencias que se emanciparon de la filosofía, la pedagogía ha logrado definir su propio campo de investigación, cortando ese cordón umbilical que la ataba a la vieja metafísica o a la teología”. Sin embargo, así como a la ética le es prácticamente imposible definir un campo propio por fuera de la filosofía, el destino teórico de la educación,

analizada esta en su carácter sustantivo, parece ser bastante parecido. ¿Puede plantearse la pedagogía en sentido sustantivo si no es en el marco de interrogantes y líneas de acción de carácter filosófico? Si el sentido sustantivo de la educación está ligado a la ética, a la libertad, a la finalidad misma de la vida humana, y si estos planteos hundan sus raíces en la investigación filosófica, ¿cómo podría decirse algo profundo de la educación en sí misma –como pretende la pedagogía clásica o la moderna sin que eso dicho sea, al mismo tiempo, un *dictum* filosófico? Consideramos que en la huella de algo así como la sustancia “educación”, la pedagogía juega siempre como una “filosofía de la educación” o bien resulta un discurso vacuo, con pretensión científica, que se queda a mitad de camino entre lo científico y lo filosófico.

## **La pedagogía entre lo sustantivo (lo uno) y lo relacional (lo múltiple)**

Ahora bien, en este punto, la pregunta más candente es otra, a saber: ¿por qué habría que considerar la educación, y con ella la pedagogía que la estudia, como algo “sustantivo”? Una de las características centrales de la ciencia contemporánea es la del pasaje del orden de lo sustantivo al de lo relacional. Con ello más de una concepción homogénea y uniforme de la antigüedad o de la modernidad se ha visto transformada en mera relación, en campo discursivo heterogéneo que puede ser abordado desde múltiples enunciaciones científicas. Hoy tal vez pueda decirse que no exista la pedagogía en sentido sustantivo u objetual, sino que lo único que existe es el adjetivo “pedagógico” para referirse a los fenómenos relativos a la trama enseñanza-aprendizaje desde los recortes específicos de las distintas ciencias sociales críticas. Por lo tanto, la pedagogía no sería ya “una” filosofía de la educación,

pero tampoco sería “una” ciencia de la educación *stricto sensu*, básicamente porque ya no sería “una”. Es más, hablar de *una* “ciencia de la educación” resultaría anticuado, dogmático, poco serio desde el punto de vista epistemológico. Por eso, el nombre de la carrera misma es dicho en plural: “Ciencias de la Educación”, pues en el pasaje contemporáneo que va de lo sustantivo a lo relacional, el carácter de “ciencia” de la educación, dicho en singular, resultaría un ideograma, es decir, algo acientífico. Y así como se plantean “ciencias críticas” de la pedagogía –sustancialista y filosofante– de tiempos preteritos, puede decirse que estas ciencias críticas de la pedagogía, por ejemplo: la sociología, la psicología, la politología, la historia, se comportan como verdaderas “pedagogías críticas”. De este modo, así como es epistémicamente correcto hablar no de “ciencia” sino de “ciencias” de la educación, debe hablarse mejor de “pedagogías” (en plural), y puede resultar poco riguroso el término “pedagogía” expresado en singular.

Ahora bien, quisiéramos expresar una cierta advertencia ante un posible equívoco que puede tener lugar en el contexto de esta nueva cultura científica contemporánea, donde los enfoques relacionales y los nombres plurales predominan por sobre las viejas ópticas sustantivas y objetuales. Pareciera que con el recambio que viabiliza un mundo vinculante, perspectivista y múltiple, la filosofía misma es arrastrada a la obsolescencia cual fiel aliada del orden de lo sustantivo y unitario. Es claro que no se puede hablar de “filosofías de la educación”; la filosofía tracciona siempre hacia lo “uno”, y ese sería su irredimible pecado. Es cierto, en un mundo como el de antaño, donde se perseguía el meollo profundo de la educación, la búsqueda de una pedagogía no filosófica bien podría resultar superficial. Sin embargo, cuando ya no hay talpreciado meollo, tal núcleo oculto de las razones de educar, ahora ya no tendría más sentido hablar ni de filosofía ni de pedagogía; una parece morir con

la otra, y las dos parecer juntas ante un mundo donde lo sustantivo abre paso a lo relacional, a lo plural, a la irrupción de “pedagogías” que no son ni pedagogía, ni filosofía. Esta última reflexión, como dijimos, constituye, a nuestro entender, un posible y profundo equívoco.

En primer lugar, hay que decir que la filosofía nos ayuda a salir de la disyuntiva entre lo sustancial y lo relacional, permitiendo la posibilidad de pensar lo relacional de modo sustantivo. Es decir, si la multiplicidad ha ganado terreno sobre las unidades metafísicas de otrora, es desde un planteo filosófico que se puede dar cuenta más acabada y profundamente de ese cambio. Pero, por otro lado, es de apreciarse en materia educativa que, si bien el objeto pedagógico se ha abierto a múltiples perspectivas científicas que resultan del descrédito de la unidad esencial de lo educativo, consideramos que hay un “núcleo duro” de la pedagogía que se resiste a disolverse en la diversidad de enfoques y que solo puede abordarse desde una perspectiva filosófica; nos referimos a las problemáticas de la justicia educativa y de la legitimación del conocimiento en el marco de la transmisión de saberes enseñados. De no admitirse esta última posibilidad, entraríamos en una zona donde la diversidad y el antidogmatismo pueden entrar en complicidad con el peligroso y falaz principio neoliberal del “todo vale”. No hay, lo que se dice, “conocimientos” en plural, sin un planteo capaz de tematizar la legitimidad del conocimiento en su unidad, así como tampoco hay “justicias varias” sin, al menos, una reflexión sobre la justicia en un sentido articulado y genérico. Si fuera así, si hubiera lo plural sin lo singular en estos campos, todo daría lo mismo. Sin embargo, hay unicidades que seguimos convalidando y necesitando. Pese a que la educación, tal como plantea C. Cullen, ya no tenga un “nombre propio” y sea algo mucho más plural y disputado de lo que a simple vista aparece, consideramos que en los campos de la



legitimación del conocimiento y de la ética estamos ante un “núcleo duro” donde persiste cierta articulación sustantiva entre pedagogía y filosofía de la educación.

## Filosofía de la Educación: nuestra responsabilidad enseñante

“Cabe entonces la afirmación: hay teorías pedagógicas. Hay razones de educar y la filosofía de la educación se constituye como crítica de esas razones. Esto implica atender a lo dialéctico, a lo hermenéutico y a lo ético [...]”. *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación.* Carlos Cullen.

El análisis anterior ha sido un esfuerzo por trazar un horizonte problemático en el cual instalar las preguntas que una perspectiva “relacional” de la pedagogía nos formula a quienes, desde cada espacio curricular y desde cada universidad, nos proponemos formar pedagogos y pedagogas: ¿cómo evitar que, en pos de lo complejo, insistamos en lo fragmentado?, ¿cómo respondemos a este interrogante desde nuestras materias? Creemos que en estas respuestas se define nuestra particular forma de aportar a la formación de sujetos /estudiantes /profesionales que puedan pensar su intervención y reflexión sobre lo educativo desde la perspectiva relacional antes propuesta. Y esto supone un apartado en primera persona que nos pone a nosotros y nosotras, profesores y profesoras de Filosofía de la Educación, en un lugar de interpelación de nuestra práctica.

¿Es una filosofía externa y preconstituida que mira y piensa a la educación como campo de aplicación al igual que otras disciplinas; o, por el contrario, hacemos reflexión filosófica en el suelo mismo de la educación que es nuestro propio

territorio? Asumir la Filosofía de la Educación “en y con” difiere del “desde y para”. Es ofrecer a otros y otras todo aquello que nuestro saber histórico y académico nos aportó para pensar y actuar la educación. Es subrayar que lo que nos define es la *praxis* en tanto que “acción moralmente informada”, que posibilita deliberar y elegir aquello que puede aportar a que el otro u otra pueda identificar posiciones, revisarlas críticamente y elegir la propia entre las perspectivas en debate. En tal sentido, C. Cullen señala tres tareas de la Filosofía de la Educación en América Latina que asumimos como propias:

- » Liberar el potencial crítico de la educación, abriendo a la pregunta y a la argumentación, y haciendo de ello una práctica constante.
- » Deconstruir representaciones sociales e históricas naturalizadas, restituyendo su carácter históricocultural y, por tanto, contingente.
- » Denunciar estrategias depotenciadoras de la crítica que dan una visión fragmentada del sujeto de la educación, que instrumentalizan las instituciones, que despolitizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que mercantilizan las evaluaciones y acreditaciones.

Lejos de ser propiedad filosófica, estas tres tareas pretenden ser el aporte que esta Filosofía de la Educación asume como compromiso en la construcción del campo relacional. Porque no se trata solo de asumir lo relacional del campo, sino que se trata, además, de definir y legitimar públicamente, políticamente, los puntos de partida desde los cuales “nos relacionamos”. Asumir subjetivamente la relación supone discutir con memoria pero simultáneamente con disponibilidad disciplinar en torno a lo común que emerge de la capacidad relacional de quienes se relacionan. Asumir esta subjetividad agente supone también no perder de vista que en toda discusión sobre la pedagogía, lo pedagógico o

la formación de pedagogos y pedagogas, lo que informa y traza el horizonte de debate es nuestra responsabilidad enseñante con el otro o la otra como exterioridad siempre inédita, y por suerte inédita. Pensar nuestro gesto formador en un espacio relacional en términos de hospitalidad pone límite a cualquier pretensión que como “anfitrión-establecido” podemos establecer con el recién llegado o la recién llegada, ya que renunciamos a la condición de que para habitar el campo relacional de la pedagogía se deben replicar los modelos profesionales legitimados a los cuales adscribimos.

## **A modo de cierre**

En primer lugar, se planteó que la pedagogía pretendió desde sus orígenes ser un discurso sustantivo acerca de las relaciones educativas de enseñanza-aprendizaje. Se estableció que eso “sustantivo” podía ser o bien una filosofía, o bien una ciencia de la educación, hablando de “una” en cada caso, por tratarse de versiones unitarias acerca de lo más distintivo de la educación. Luego se hizo una rápida disquisición acerca de que muchas veces se distingue a filósofos que escriben una pedagogía, de “pedagogos” que dedican toda su obra a temas ligados a la educación. En esta línea, se concluyó que la citada distinción es irrelevante para distinguir filosofía de la educación y pedagogía, dado que resulta obvio que el hecho de que alguien escriba una obra solo ética o solo estética no niega el hecho de que esas obras sean filosóficas, y tampoco el que alguien escriba únicamente sobre fundamentos de la educación inhibe el que sus escritos sean de corte filosófico. A lo sumo, es un tema meramente nominal. Para aquellos escritores filosóficos especializados en textos de filosofía de la educación, por convención, se privilegiaría el término “pedagogo”.

Ahora bien, cambiando de dirección, se apuntó la posibilidad de que el sentido sustancial de la educación no sea abordado desde *la* filosofía, sino que sea objeto de *una* ciencia. Aquí se tropezó con el inconveniente de que la educación no es mero fenómeno de experiencia, sino que pretende representar el “hecho” más básico y profundo que liga nuestra libertad a la necesidad de explicarnos y transmitir a otros esos fenómenos. Pareciera que una pedagogía meramente “científica” peca de superficial, de quedarse siempre a mitad de camino entre la filosofía y la ciencia. En el peor de los casos, la pretendida científicidad se expresa en un “normativismo” infundado y acrítico, que ha sido blanco de razonables críticas desde ópticas sociológicas y psicoanalíticas. Basta recordar las fuertes objeciones de Alice Miller, entre otras, a la pedagogía como “violencia en la educación del niño”.

Finalmente, se propuso la caída definitiva de la pedagogía como “sustantivo”, merced al giro discursivo y deconstructivo de la ciencia contemporánea. Con ello, la pedagogía se ha ido transformando en “adjetivo” (pedagógica, pedagógico) que apunta a las prácticas docentes que, a su vez, pueden ser focalizadas desde las distintas ciencias sociales críticas. Es así que más que de “pedagogía” como de una ciencia en términos de unidad, habría que hablar de “pedagogías”, en plural, así como se habla de “ciencias” y no de “ciencia de la educación”. Se terminó advirtiendo el posible error de pensar que este pasaje de un objeto único a un campo plural de enfoques y puntos de vista da por tierra a la pedagogía y a la filosofía a la vez, como si se mataran “dos pájaros de un mismo tiro”. Contra este posible error de enfoque se admitió la legitimidad de un “núcleo duro” de la pedagogía, ligado a la validación del conocimiento y a las relaciones de justicia, que representa la vigencia de la unidad entre pedagogía y filosofía de la educación. En suma, puede decirse que la pedagogía, más que una ciencia separada, es un campo

relacional que se abre a la perspectiva crítica de las distintas ciencias sociales, pero que mantiene un “núcleo duro” de autonomía que es aquel de la legitimación del conocimiento y de las relaciones de justicia; núcleo que expresa una indiscernible unidad entre pedagogía y reflexión filosófica. Campo relacional que, lejos de ser una objetivación externa a quienes lo construyen, se encarna responsablemente en las decisiones de quienes lo construyen. Disponibilidad que también se abre a la historicidad de lo relacionable, a la subjetividad de quienes relacionan y a la politicidad del vínculo público que asumen desde principios de justicia.

A la luz de todo lo dicho, concluimos nuestro aporte al debate con las palabras, que nos hacemos propias, de C. Cullen:

... resumo mi posición en proponer la Filosofía de la Educación como parte del *resistir e insistir con inteligencia crítica*. La resistencia crítica es dialéctica, hermenéutica y ética. La insistencia es en lo público, el conocimiento y la responsabilidad. (2007: 103)

## Bibliografía

- Carr, W. (1996). ¿En qué consiste una práctica educativa? En *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica*, pp. 86-102. Madrid, Morata.
- Cullen, C. (1996). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Cullen, C. (2004). Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. En *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, pp. 17-45. Buenos Aires, La Crujía.
- Cullen, C. (2007). Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina. En *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, pp. 97-111. México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C.

## **Pedagogía. Un espacio en construcción (FEEyE, UNCuyo)**

*Mónica Julia Criado, Paola Inés Rovello, María Fernanda Apaza  
Seminelli, Aldo Altamirano*

La unidad curricular de Pedagogía se dicta en todos los profesorados y en la Licenciatura en Terapia del Lenguaje de la Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEyE) de la UNCuyo. La identidad que se le procura dar toma sus caracteres de un conjunto de posicionamientos teoricoepistemológicos por los cuales se ha optado deliberadamente:

- » Se enarbola una visión antropológica coincidente con la mirada freiriana, que concibe al hombre como un ser inacabado, en permanente construcción y desarrollo. Este hombre, que no está solo en el mundo ni vacío de contexto, participa y protagoniza la construcción de su ser, de su historia personal, de la historia colectiva, desde su potencial biológico y desde la libertad y la liberación que se enraízan en la autonomía y en la conciencia crítica crecientes.
- » Cada persona, que es miembro de la comunidad social que integra, tiene derecho de acceder a la educación para apropiarse de su historia y de su cultura. Esta convicción abraza la mirada confiada y esperanzadora en la capacidad de interacción, reflexión y encuentro

que tienen los hombres entre sí. También, en la facultad de desnaturalizar la realidad individual y la colectiva para interpretarlas críticamente. Por lo tanto, existe certeza sobre el poder que tienen las personas para encarar su transformación y la transformación del entorno, del mundo.

- » Desde la perspectiva democrática, que promociona a todos los hombres hacia una dignidad igualitaria, la educación es un bien social que para nada puede ser restrictiva ni privilegiar a ciertos sectores en detrimento de las mayorías. Como derecho natural y social, la educación es una herramienta para la libertad en el devenir del ser particular y social. En este contexto ideológico, todo ámbito y toda institución educativa deben constituir espacios democráticos y no ser meros medios que educan a las nuevas generaciones para ejercitar una democracia en el futuro.
- » Una escuela democrática reclama educadores despojados: de paradigmas centrados en la invasión o en el abandono; de modelos “cosificadores” de quienes están en situación de aprender que sostienen la vieja convicción de la “tabla rasa”, de la educación para la respuesta, desde una relación pedagógica anclada en situaciones de poder desigual entre el maestro y el alumno. Requiere educadores que destierren la educación que Paulo Freire definiera como “bancaria”, para optar por los paradigmas que sustentan premisas constructivas, participativas, de pleno protagonismo por parte de quien está vivenciando su desarrollo y sus aprendizajes. Una educación democrática convoca docentes proclives al acompañamiento, a la animación socio cultural, a la promoción del educando actuada a través de la construcción de puentes, que permitan su tránsito hacia una dignidad mayor.

Estas concepciones epistemológicas e ideológicas colocan este espacio educativo de nivel académico ante un doble desafío: por un lado, la construcción de una propuesta programática congruente, poniendo en diálogo permanente teoría y práctica. Por otro lado, la generación de espacios de aprendizajes en los cuales se experimenten los postulados, tanto por quienes educan como por quienes han optado por construirse como educadores.

## **La importancia de la pedagogía y su relación con otras disciplinas**

Así como la perspectiva consensuada sobre la asignatura del mismo nombre, por el primer equipo de docentes de la Facultad de Educación Elemental y Especial (FEEYE), la propuesta actual no se amarra a la concepción omniabaricante de la Pedagogía como la que, por ejemplo, enuncia Lorenzo Luzuriaga cuando dice:

La pedagogía como ciencia de la educación no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia. En esta estructura pueden distinguirse tres partes esenciales, prescindiendo de la parte histórica. Una es la pedagogía descriptiva, que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa, tanto en el aspecto biológico, como en el psicológico y social. Otra es la pedagogía normativa, que investiga los fines e ideales de la educación, tanto en su evolución como en su estado actual, así como su estructura íntima. Y otra, es la pedagogía tecnológica, que estudia los métodos, organización e instituciones de la educación. (1981: 33)



Por el contrario, el criterio conservado y compartido es ser menos ambiciosos y convocarnos a un análisis encaminado al hecho educativo; para que la Pedagogía no se absorba por el cómo ni por la búsqueda ilimitada del fundamento. En palabras del Doctor Daniel Prieto:

Para la búsqueda de los ideales y la reconstrucción del pasado, están las alternativas de la Filosofía de la Educación, la Antropología de la Educación y la Historia de la Educación. También, en que sin desechar los fundamentos últimos y mucho menos la historia, la Pedagogía se ocupa, para nosotros, del sentido del hecho educativo. (1996: 127)

Esa mirada enfoca a la Pedagogía como una disciplina que alumbró el acto educativo en el marco global de la educación. De esta manera, los insumos teóricos de otras disciplinas, como lo son la Historia, la Antropología, la Filosofía, facilitan el diálogo, el análisis y la comprensión del acto de educar. Es el caso puntual de los aportes de la Historia de las Ideas Pedagógicas, fundamentalmente, de aquellas ideas alternativas que aportaron pedagogos emblemáticos del siglo XX como superación de la educación tradicional, y que se ponen en juego con el objetivo de interpelar las propuestas que se naturalizaron en el campo educativo. Que el estudiante pueda descubrir el estado actual de la educación a través del devenir histórico y de la interpelación de las prácticas educativas institucionalizadas y, a partir de ello, imaginar escenarios alternativos que den respuestas a las demandas sociales contemporáneas es, indudablemente, la esencia del programa.

Analizar y comprender el hecho educativo requiere perspectivas que den pautas a esos procesos. Esta propuesta programática de Pedagogía adopta seis ejes conceptuales,

que le otorgan identidad e intencionalidad específicas en la formación de los futuros docentes. Estos ejes han sido gestados a partir de la reflexión profunda del equipo de cátedra respecto de las problemáticas educativas, políticas y sociales desde hace veinte años a la fecha. Ellos son: el valor del sentido; el valor de la esperanza; el valor del amor fraterno en la educación; el niño concebido como sujeto de derechos; la inclusión educativa; el protagonismo infantil en la educación.

## Los ejes conceptuales en diálogo con la práctica

La *pedagogía del sentido* fue acuñada por el Doctor Daniel Prieto Castillo. Debido al impacto favorable, comprobado durante todos estos años, que ha tenido en la formación de los estudiantes de nuestra facultad, se sostiene como un eje fundamental de la actual propuesta para esta asignatura.

En educación caracterizamos como sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje. [...] Como una utopía pedagógica en el valor de humanizar la educación, con lo más hermoso que se ha dado al ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su capacidad de pensar futuro, su confianza, su alegría de vivir. (Prieto Castillo, 1996: 128)

Dar sentido significa poder responder al “para qué”. En la docencia se resuelven muchas cosas: proyectos, selección de contenidos, objetivos, planificaciones, estrategias, métodos, técnicas, prácticas y evaluaciones. Todas ellas se actúan cotidianamente en el nivel general del sistema educativo y en el escenario particular de la escuela. Detenerse a pensar sobre el sentido trasciende la legislación, las normativas y los requerimientos institucionales. Impulsa a encontrar las raíces, los fundamentos de la educación y de la profesión que se ha elegido, a la vez que estimula para proyectar sueños que nutren y hacen crecer el entusiasmo y la pasión. Es la pasión la que sostiene la frescura del comienzo en el largo camino de la profesión docente y la que nos mantiene expectantes hacia lo *por venir*.

Preguntarse por el sentido de la educación es preguntarse por el sentido de la vida. El trabajo es una de las actividades que realiza el hombre, por medio de la cual crea y recrea el mundo a la vez que este lo crea a él mismo. El trabajo sistematiza tiempo, relaciones sociales; viabiliza acceso a bienes materiales. Sin embargo, los hombres no somos solamente seres trabajadores. El trabajo, como una herramienta por medio de la cual nos construimos a nosotros mismos, tiene el valor que le otorgamos. En el escenario laboral del educador, reflexionar sobre los fines, sobre el sentido de la educación, significa disponerse a una revisión conceptual que nos permita determinar la importancia de educar. Educar no solo es instruir y capacitar, sino que demanda un compromiso más serio. Meditarlo conlleva a construir una concepción del mundo y de la vida.

La *esperanza* es el segundo eje seleccionado e incluido en esta propuesta, es trabajada desde la perspectiva del colega y Especialista Humberto Zingaretti, quien la define del siguiente modo:

La esperanza es un puente ineludible, en medio del estado de escepticismo y confusión en que se encuentra la humanidad, actualmente, para unir el presente con el futuro. [...] Sin ella (la esperanza) todo parece condenado al fracaso o al sinsentido, y por eso se hace indispensable una educación que la tenga en cuenta para abrir el horizonte hacia un destino más significativo. Pero hay que evitar, como paso previo, algunas confusiones. No se puede confundir la esperanza con la idolatría del futuro. Según esta actitud de espera pasiva, el porvenir impondría inexorablemente un mundo mejor independientemente de lo que realizaran los seres humanos. El futuro sería imparabile, y lo único que haría falta es tener la suficiente paciencia para soportar las contrariedades del presente [...] Tampoco hay que confundir la esperanza con un activismo miope que se dirija hacia el futuro con una total falta de realismo y minimizando los obstáculos. Descubriríamos en esta actitud, en este culto por la acción y por el peligro, una verdadera ausencia de responsabilidad y de amor a la vida, impropios de una actitud esperanzada. (1997: 9)

Esperar hacia el futuro algo bueno es una necesidad de cada sujeto humano, es una condición propia del espíritu humano. Por ello, en las circunstancias actuales creemos que es imposible educar sin esperanza, ser educador sin tener esperanza. Sin embargo, su abordaje como perspectiva se desarrolla sin perder de vista los vacíos propios de la idolatría del futuro y del activismo miope. La esperanza en la educación se presenta como una disposición favorable pero prudente respecto de las expectativas de lo *por venir*. En función de ello, se procura promover la plena conciencia de que el futuro implica circunstancias y variables

inesperadas que afectan su curso. En el marco de la esperanza, un educador de generaciones esperanzado cobija en su perfil la actitud, la cuota de aliento y de entusiasmo que contagie la alegría, las ganas de innovarse e innovar a quienes vienen creciendo como nuevos ciudadanos del mundo, en pos de horizontes mejores.

El tercer eje es el del *amor fraternal* en la educación. Se suma a los dos primeros por ser valorado como la forma de relación más adecuada en el vínculo pedagógico, que tiene como propósito fundamental el crecimiento protagónico de quien se educa.

El amor en las relaciones pedagógicas es la expresión filantrópica que impulsa y sostiene el encuentro de dos o más personas dispuestas a entre-ayudarse en un marco de deleite por la mutua evolución. Todos los hombres estamos sedientos de amor, esto es, de reconocimiento y aceptación. El amor en la educación convoca más bien al servicio que a la satisfacción personal. [...] El amor fraternal (en la educación) encierra el tesoro de la apertura universal sin hacer acepción de personas, superando dicotomías entre hombres libres y esclavos, ricos y pobres, varones y mujeres, para proyectar una liberación que alcanza para todos. Esta mirada engendra la gran revolución de la aceptación, del abrazo, de la justicia y de la elevación del hombre a su dignidad perdida. Proyectado en la relación pedagógica esta clase de amor, descrito como actitud y voluntad, hace posible involucrarse en el crecimiento del otro sin dejar marcas o heridas que se arrastren toda la vida. Ello implica una gran responsabilidad profesional si entendemos que el educador trabaja con personas e interviene en las historias personales. (Criado, 2013: 97)

Esta clase de amor en la educación es una actitud que supera el simple sentimentalismo, porque debe manifestarse en forma de ayuda, de soporte, de acompañamiento prácticos para quien lo necesita, sin discriminar ni excluir a nadie. Sustenta la confianza, la fe y la esperanza en la plena posibilidad de crecimiento de cada educando. Facilitar andamios y tender puentes es un acto de amor en todo proceso educativo. Amar a quien se educa es la manera fundamental de practicar una profesión que está ligada al florecimiento de la vida del otro.

El cuarto eje incluye la validación del *niño, niña y adolescente como un sujeto de derechos*. Un sujeto de derechos es un portador en sí mismo de atribuciones, prerrogativas, libertades, equidades, razones y justicias. Lo es por su propia naturaleza humana, más allá de que estén reconocidos o explicitados legalmente. Esta concepción y convicción ética impulsa necesariamente el reconocimiento, la validación y el respeto por el otro. En el contexto de las leyes y normativas que avalan al niño, niña y adolescente como sujeto de derechos, los márgenes para la interrelación despótica, autoritaria, avasallante o dominante debieran ser nulos en la relación pedagógica que sostiene el docente con sus estudiantes.

Cuando nos referimos a los niños, niñas y adolescentes como personas *de derechos*, estamos hablando de un reconocimiento que es relativamente reciente, pues el surgimiento de las normativas sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes son fruto de un largo y lento proceso, que reconoce una historia dolorosa vinculada a estas etapas del ser humano en la historia colectiva de la humanidad.

Los cuatro ejes precedentes contienen miradas acerca de una educación que incluye. Formar docentes militantes de la *inclusión* requiere de la siembra de ciertas concepciones pedagógicas que producen un profundo impacto en

quienes inauguran sus caminos como educadores. El quinto eje involucra la tendencia inclusiva en la educación. La perspectiva adoptada se expresa en los párrafos siguientes.

La inclusión como modo relacional básico dentro de una sociedad proyectada sobre una cultura de solidaridad se constituye en un principio a la hora de establecer la política educativa. La inclusión en la educación trasciende la idea de integrar lo desigual para abrazar lo alternativo y ello implica el reconocimiento y la suma de las subculturas que conviven en nuestra sociedad con sus identidades, necesidades, problemáticas específicas, y de todo el universo diferencial expresado en los estudiantes que pueblan nuestras aulas. En ese marco, concebir la inclusión como un fundamento pedagógico de la educación hace referencia a un concepto más rico y enriquecedor. Se extiende más allá de la articulación de la educación especial con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para garantizar los derechos de los sujetos con discapacidad. Involucra un cambio profundo en la concepción del servicio educativo y de las implicancias de la función docente, tendiente a promover derechos genuinos y oportunidades reales a todos los miembros de la sociedad. Contempla la reflexión sobre una comunidad compleja, signada por transformaciones permanentes, vertiginosas, sembrada por conflictos y problemáticas de profundidad creciente que tocan las puertas de todos los hogares e individuos que la componen. La visión educativa que propone la inclusión lleva en sí misma la extensión y la contención de los diversos sectores y personas que integran la sociedad y ensancha los alcances de las funciones específicas de la educación que son capacitar

a las nuevas generaciones y promoverlas hacia su integración y participación en los asuntos de la vida comunitaria. (Criado, 2010)

Solo en un marco semejante es posible, tal como propone la UNESCO (Aguerrondo, 2000), que la educación inclusiva pueda materializar:

- » El aprender a aprender en aulas diversas, a partir de las diferencias.
- » El estímulo a la creatividad y a la capacidad de los educandos de abordar y resolver problemas complejos.
- » El derecho de niños y jóvenes a vivir experiencias educativas de aprendizajes de calidad.
- » La responsabilidad ética de proveer prioritariamente la formación y el conocimiento a los educandos en riesgo de ser marginados y excluidos de las oportunidades educativas.

El sexto valor hace referencia a la concepción del niño, niña y adolescente como un *protagonista de su desarrollo y aprendizaje*, lo cual se enraíza en el paradigma constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygostsky, Jerome Bruner, John Dewey y otros. El constructivismo descansa en la progresiva comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera la información; en cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo. El constructivismo enfoca el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales, lo que significa que los seres humanos aprenden construyendo nuevas ideas, conceptos sobre la base de conocimientos actuales y previos (Karin y Vivianni, 2001).

El reconocimiento de la autonomía infantil como posicionamiento pedagógico reclama confianza pedagógica,



márgenes de maniobrabilidad y un orden de libertad para que el niño, la niña y el adolescente se desarrollen y aprendan conforme a sus ritmos, a sus potencialidades, en las actividades educativas. El interaprendizaje entendido como modelo fundamental de la vida y las relaciones en la escuela supone una disposición respetuosa para con el otro, una validación que da lugar al intercambio de saberes y al reconocimiento explícito de las diferencias, promoviendo la solidaridad y la convivencia democrática en este espacio esencial.

## **Las prácticas de aprendizaje en diálogo con la teoría**

Las perspectivas y ejes conceptuales propuestos por la asignatura se ponen en diálogo mediante prácticas de aprendizaje que favorezcan la interacción. Al respecto, el Doctor Daniel Prieto Castillo (1999: 93) expresa que: “Es en la relación con el otro como aprende uno el mundo y como se aprende a sí mismo”. Esta mirada que facilita la interlocución se prioriza, porque en sí misma constituye un interaprendizaje, que es apreciado como el modo más adecuado de enseñar y de aprender en un contexto de significado y de sentido. Esta perspectiva, dentro de la unidad curricular, favorece el desarrollo de la capacidad discursiva en su doble modalidad: oral y escrita.

Las prácticas de aprendizaje que se utilizan en Pedagogía son instrumentos que están al servicio de la promoción del aprendizaje de los estudiantes. Desde el punto de vista del diseño, cada una encarna mucho más que un verbo (resuelva, responda, relacione, etcétera). Contiene explicaciones, indicaciones precisas sobre lo que se espera de ellas, a través de una

redacción que establece un diálogo con el estudiante para que sepa hacia dónde lo llevamos con determinado contenido, hacia dónde le sugerimos avanzar a través de ellas. Las hay de significación; de reflexión sobre el contexto; de aplicación; de observación; de interacción; de significación. De ese abanico se procura seleccionar la más relevante en función de determinada capacidad, habilidad, competencia. (Prieto Castillo, 1993: 66-67)

En este sentido, las prácticas de aprendizajes reunidas en prácticos integradores o textos paralelos apuntan a facilitar al estudiante el establecimiento de interrelaciones entre la teoría, la realidad educativa y, dentro de esta, los problemas educativos más significativos o relevantes de la actualidad. Son una instancia propicia para construir herramientas cognitivas, es decir, pensamiento a partir de la elaboración de nuevas ideas y conceptos sobre la base de conocimientos actuales y previos. Su resolución conlleva la puesta en juego de las habilidades y competencias que se procura desarrollar a través de esta unidad curricular.

Por otro lado, el abordaje del programa se realiza con mínimas clases expositivas, apelando fundamentalmente a la interlocución, a la intercomunicación, al interaprendizaje y a la construcción participativa de los estudiantes. Con respecto a lo metodológico, se recurre a las distintas instancias de aprendizaje con sus respectivas modalidades de operación e intencionalidad educativa: aprendizaje consigo mismo, con el docente, con el grupo, con la institución, con los textos y materiales, y con el contexto. Cada encuentro apunta a facilitar la producción y el desarrollo del discurso oral, escrito y la expresión en todas sus posibilidades. De este modo, predomina un clima de trabajo cuyas estrategias de enseñanza, aunque no se apegan de manera ortodoxa a

la metodología del aula-taller, evocan un espacio educativo de esas características.

Por último, y bajo el reconocimiento de estar transitando una época de creciente valoración de un sujeto pedagógico latinoamericano, el equipo actual de Pedagogía ha decidido confrontar dos miradas opuestas sobre lo educativo: aquellas que conciben a la educación como un derecho social y, fundamentalmente, una práctica para la liberación con aquellas ideas que la consideran un producto comercial que deja atrapado al hombre en una lógica de mercado, incapaz de promover en nuestros pueblos transformaciones profundas y revolucionarias en el *statu quo*. De esta manera, se han puesto en valor experiencias educativas innovadoras que han tenido como objetivo la autodeterminación de las identidades culturales y la puesta en valor de un yo plural a través del reconocimiento de su propia historia y del lugar del mundo que habitan, como lo son: Warisata, la Escuela Ayllu y la Escuela Zapatista de Chiapas, como así también los aportes pedagógicos y filosóficos de Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire.

## Bibliografía

- AA. VV. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona, Ciss Praxis.
- AA. VV. (1996). Tendencias educativas hoy. En *Cuadernos de Pedagogía*, p. 253. Barcelona, Ciss Praxis.
- Altamirano, A. (2013). La escuela Serena de Olga Cossettini. Documento de cátedra inédito. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

- Apaza Sembinelli, F. (2013). Escuela como comunidad participativa. Documento de cátedra inédito. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Un encuentro con Simón Rodríguez. Documento de cátedra inédito. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Criado, M. (2013). *El amor en la Educación. ¿Un impulso olvidado?* Mendoza, Efe.
- Criado, M., Altamirano, A. y Apaza Sembinelli, F. (2012). *La pedagogía, su incidencia en la educación y en el rol docente*. Documento de cátedra inédito. Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México, Siglo XXI.
- (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- Gadotti, M. et al. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1998). *Historias de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XX.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires, Ciccus-La Crujía.
- Palacios, J. (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires, Colihue.
- Prieto Castillo, D. (1992). *La mediación pedagógica –el docente mediador*. Documento de cátedra inédito. Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- (1993). *Educación con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- (2000). *Educación con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Zingaretti, H. (2002). *Esperanza y pedagogía*. Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.



## Hacia una pedagogía de la transmisión (UNLZ)

*Mónica Czerlowski, Ricardo Hernán Unrein,*

*Leme Lourdes Viamonte*

Nuestra propuesta pedagógica parte de considerar que el problema más importante que debe abordar la pedagogía es la potencialidad de la transmisión de la cultura y su relación con los procesos de humanización y emancipación, tanto a nivel social como individual. El concepto de transmisión puede tener variados significados. Los medios de comunicación transmiten noticias, el dengue es transmitido por la picadura del mosquito *aedes-aegypti*, las neuronas a través de la sinapsis transmiten información. Como vemos, la transmisión atraviesa diversos campos e involucra múltiples objetos.

En el campo educativo, de acuerdo al contexto histórico y al marco teórico de referencia, fue cambiando su definición. En algunos casos el concepto de transmisión quedó vinculado a posturas impositivas, así como a teorías y prácticas tradicionales. Muchos de nosotros tenemos presente la imagen de la película *The Wall* (Parker, 1982), donde el docente, después de exponer a Pink y avergonzarlo por ser “poeta”, continúa su clase con el puntero en la mano diciendo “repitan después de mí: un acre es el área de un

rectángulo cuya longitud es un estadio y cuyo ancho es una cadena”. Desde 1998 venimos investigando la significación y representación en torno al concepto de transmisión en docentes, en los diversos niveles de educación. A lo largo de estos 17 años fuimos enriqueciendo los análisis e incorporando nuevas perspectivas que nos permitieron problematizar este concepto. Intentaremos a lo largo de esta ponencia dar cuenta de él a través de diversos autores que componen nuestro programa.

En los primeros años encontramos que un número significativo de educadores no asocia los procesos de enseñar y transmitir. Inferimos que se debe al hecho de que el concepto de transmisión quedó vinculado a posturas impositivas, así como a teorías y prácticas tradicionales de las cuales la mayoría de los docentes desea desprenderse. Concluimos que esto llevó a una pérdida de legitimidad de la transmisión de la cultura, lo cual contribuye a minimizar la responsabilidad social del docente en el proceso de enseñanza. Una de las probables causas de esta asociación de transmisión con imposición puede deberse al rechazo del autoritarismo y la arbitrariedad instaladas por la última dictadura militar en nuestro país. Sin embargo, este posicionamiento corre el riesgo de desconocer el carácter necesario e insoslayable de algún nivel de imposición simbólica en la transmisión, en tanto esta se efectiviza a partir de un recorte específico de la cultura.

En ese sentido, Dussel afirma que “ya no sorprende a nadie el decir que la escuela normaliza, disciplina”. Sin embargo, muchas veces, por no caer en posturas autoritarias, y malinterpretando el análisis de Foucault, los docentes pueden desarrollar miradas abstencionistas sobre la práctica educativa. Plantear que el docente siempre ejerce un poder sobre los alumnos convalidó muchas veces la idea de *no-intervención* y, como venimos planteando, el desinterés por la transmisión.

En la actualidad en contextos desfavorables, de precariedad económica, una representación frecuente de los alumnos que no aprenden, unido a políticas educativas compensatorias, pueden llevar a una visión del alumno, al decir de Martinis, de “niño carente”. En esa situación, el maestro puede tender a limitar su rol de pasador de cultura y transformarse en contenedor y asistente social porque hay otras “necesidades básicas” que atender.

Desde nuestro punto de vista, otro factor que incide en el desprestigio de la noción de transmisión cultural en la actualidad es la lógica de la instantaneidad instalada a partir de las innovaciones tecnológicas que han tenido lugar en las últimas décadas. La multiplicación y aceleración de los procesos virtuales de almacenamiento, búsqueda, procesamiento y transferencia de datos da lugar a profundas transformaciones en el modo en que los sujetos experimentamos la temporalidad. Estos cambios impactan en las relaciones sociales, laborales, los modelos familiares, en los ideales y valores humanos. Hoy en día no se privilegia el proceso y la duración del tiempo, condiciones necesarias para la transmisión de la cultura, sino el cambio permanente en un vertiginoso presente. En este sentido, la lógica de la instantaneidad predominante atenta contra la temporalidad requerida por la transmisión. Asimismo, la sobrevaloración del presente permanente contribuye al desprestigio de aquellos procesos y productos culturales que fueron elaborados a través de siglos de historia y que no pueden ser adquiridos de forma instantánea.

Partiendo de este diagnóstico y presuponiendo que la pérdida de legitimidad de la transmisión es uno de los elementos que contribuyen a minimizar la función política de la enseñanza, nos proponemos defender, reforzar y renovar dicho concepto.



## Impulsando la transmisión

En la cátedra homologamos el concepto de enseñar con el de transmisión. Así como Kant (1911) plantea que “el hombre es la única criatura que requiere educación, a diferencia de los animales, que se defienden por instinto” y que “el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación”; Debray (1997) nos aporta que el hombre es el único animal que conserva huellas de su abuelo y puede ser modificado por ellas, ya que se inventa en la medida que almacena. Tomando como referencia a autores como Hassoun, Arendt y Meirieu, consideramos que nuestra tarea específica es la transmisión de conocimientos y equiparamos el proceso de enseñanza con la transmisión de la cultura. Se trata de un proceso de entrega, de pasaje, de legado de herramientas por el cual los alumnos se apropiarán, recrearán y transformarán la cultura. En ese sentido, sostenemos que la potencialidad de la educación reside en articular las dimensiones de conservación y transformación, es decir, el mantenimiento de los productos culturales, junto con la posibilidad de reformularlos y renovarlos.

Como sostiene Arendt (1996), la educación es un movimiento, un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. Citando a Hassoun (1996: 69), es “dar la posibilidad a las generaciones jóvenes de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar su propia subjetividad”. El acto de transmisión posibilita el reconocimiento del otro como sujeto, ese otro a quien va dirigido el legado. Se elige a quién transmitir y, en ese movimiento, lo identifico como sujeto y lo instituyo como sujeto del conocer. Es tan importante e imprescindible, la transmisión que devenimos en seres humanos por ella. Un

recién llegado, gracias a las pautas que se le transmiten, se convierte en otro miembro de su especie.

El bebé humano, a diferencia de cualquier especie animal, es un ser inacabado, inmaduro. Requiere para sobrevivir luego de su nacimiento, incluso por su prematuración psíquica y neurológica, de otro ser humano. Es decir, se termina de constituir fuera del útero materno. La genética no le alcanza y, como dice Meireu, “el sujeto no puede hacerse a sí mismo”.

Este niño, desvalido y despojado, ingresa a un mundo gracias a *otro cultural* que le presenta referencias de donde partir. El recién llegado es un heredero del acervo cultural. El transmisor pasa la cultura, entendida como una herencia. Esos elementos simbólicos legados son los que permiten al *nuevo* saber dónde está, reconocer un espacio, lo permitido y lo prohibido. Sin esas u otras experiencias y relatos, corre el riesgo de no alcanzar nunca un nivel de humanización.

Acoger al recién llegado es posible cuando se es consciente de la finitud. Es a partir de la renuncia a la inmortalidad que se hace necesaria la responsabilidad de pasar y transmitir. Esta renuncia a lo imposible permite aceptar al sucesor como semejante. El adulto reconocerá su continuidad en los sucesores. Esta donación le permite trascender. El libro de la vida se escribe en el pasaje intergeneracional.

En la transmisión no solo es importante lo que se pasa, sino cómo se hace, el vínculo que se establece. Los adultos crean las condiciones para que el que recibe pueda transformar o no lo recibido, lo recree o lo enriquezca. Aun sabiendo que toda transmisión es impositiva, no debe hacerse de manera mecánica, literal, ni a imagen y semejanza. Es preciso que el educador renuncie a la omnipotencia para evitar concebir al otro como un objeto por fabricar (Meirieu, 1998). Fabricar no es transmitir. La fabricación no habilita, sino que clona, no da lugar a la constitución subjetiva.

La transmisión implica una relación entre sujetos, cada uno con sus propios deseos e intereses. Si el transmisor es un pasador que a su vez recibió, el heredero conquistará su herencia. El pasaje se cristaliza cuando el que recibe lo hace suyo de manera activa. La transmisión ofrece una herencia y la habilitación para transformarla, recrearla, resignificarla. Transmitir es sostener la asimetría del vínculo. Siguiendo a Arendt (1996), desechar esa autoridad es negarse a asumir la responsabilidad del mundo al que se incorpora el niño. Como docentes, debemos sostener esa asimetría en un contexto social en el que se presentan múltiples cuestionamientos a la autoridad del docente, como producto de la pérdida de prestigio del rol. Tenemos que tener presente que es justamente la autoridad docente la que va a favorecer la autonomía y la emancipación del alumno.

Entendemos la emancipación como un proceso de liberación, de concientización de lo que es el hombre como ser social, de sus relaciones con los demás, de su contacto con el mundo. Es una potencialidad inherente a la transmisión en el plano de lo político. La transmisión de contenidos culturales habilita la conformación de sujetos críticos que, en tanto tales, cuentan con los instrumentos para cuestionar y deslegitimar la naturalización de lo social. No pensamos que el conocimiento *per se* lleve a la emancipación, pero creemos que la ignorancia es funcional a los constructores de hegemonía.

De acuerdo con Dermeval Saviani (1986: 22), “el dominio de la cultura constituye el instrumento indispensable para la participación política de las masas”. Es indudable que la apropiación de las herramientas que ofrece la cultura fortalece políticamente a los sujetos que, de esta forma, se encuentran mejor posicionados para defender sus intereses.

El dominio de la cultura no implica el sometimiento a ella sino, por el contrario, la conciencia de los condicionamientos

presentes en el lugar y el tiempo histórico en el que se vive, así como de las potencialidades individuales y colectivas por desarrollar en pos de la emancipación.

No se trata de un mero “saber por saber”, una suerte de erudición como marca de distinción en el espacio social. Como diría Antonio Gramsci, la cultura “es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico” (citado en Palacios, 1997: 404).

El dominio de herramientas simbólicas como el lenguaje o el cálculo, la interiorización de esquemas de percepción y valoración, la capacidad de analizar y argumentar, por mencionar solo algunos ejemplos, constituyen el soporte mediante el cual se vuelve posible, no solo la comprensión del propio lugar en la sociedad y en la historia, sino la creación de estrategias para la lucha por nuevas y mejores condiciones de existencia. La apropiación de los instrumentos que provee la cultura otorga la posibilidad de pensar y pensarse con autonomía.

Por todo lo expresado, reconocemos que los proyectos vitales a legar, así como los conocimientos transmitidos en la escuela, están inexorablemente destinados a la traición. El nuevo sujeto, el alumno, luego de ser reconocido y de reconocerse, se convertirá en un asesino de su herencia. Conscientes de esto, apostamos a la universalización de los contenidos culturales y a la recuperación del rol central del docente. Defendemos la enseñanza en el marco de un vínculo pedagógico democrático, sin dejar de reconocer la asimetría de los roles que ocupan educador y educando. De esta forma, la revalorización del protagonismo de los pasadores de la cultura constituye la defensa de la humanización y la emancipación progresiva de nuestras sociedades.

## Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Editorial Península.
- Czerlowski, M., Yoya, A. (2008). *Una mirada a la docencia*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Czerlowski, M. y Viamonte Leme, L. (2011). *Del sujeto sujetado al sujeto flexibilizado*. Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Madrid, Manantial.
- Degl'Innocenti, M. (2012). *Hacia una pedagogía de la transmisión*. Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Degl'Innocenti, M. y Czerlowski, M. (2012). *Límites y posibilidades en la transmisión de la cultura*. Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Degl'Innocenti, M., Baigorria, O., Czerlowski, M., Viti, C., Yoya, A. (2000). La categoría de la transmisión en la práctica pedagógica, Informe de investigación. Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Dussel, I. (2005). "Pensar la escuela y el poder después de Foucault". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, del Estante.
- Frigerio, G., Diker, G. (comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, de la Flor.
- Kant, E. (1911). Sobre pedagogía. En Luzuriaga, L. (comp.). *Kant, Pestalozzi y Goethe*. Madrid, Jorro, Biblioteca científico-filosófica.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, del Estante.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.

Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontanara, México.

Programa Cátedra de Pedagogía (2015). Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Saviani, D. (1986). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. En *Revista Argentina de Educación*, núm. 8, año 5. Buenos Aires.



## **Algunas reflexiones en torno al espacio de la teoría y la práctica en Pedagogía: disciplina, sujetos y contextos (FCH, UNSL)**

*Patricia Olguin, Sandra Catalini, Ivana Hodara, Carina Perretti*

El presente trabajo surge como necesidad de compartir algunas reflexiones que orientan y dan sentido al espacio de los trabajos prácticos en el marco de la asignatura Pedagogía, correspondiente a primer año de la carrera Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Reflexiones que parten de cuestionarnos acerca de la relevancia de enseñar Pedagogía en un curso de estudiantes de educación inicial, qué contenidos será necesario abordar, desde qué marcos teóricos y qué acercamiento a la práctica realizar desde esos saberes y teniendo en cuenta el campo futuro profesional. La Pedagogía como materia de fundamentación y de intervención práctica, introduce a los estudiantes en las teorizaciones y sistematizaciones que dan cuenta de lo educativo como espacio abierto, conflictivo y multirreferenciado.

En primer lugar, surge la pregunta acerca de la Pedagogía como disciplina. Se trata de volver a pensar algunos lineamientos epistemológicos que permitan asentar la propuesta



de trabajo sobre bases teóricas firmes. Desde este lugar, entendemos que la Pedagogía se constituye en un espacio no homogéneo, complejo e interdisciplinario. No solo aborda la educación desde los códigos científicos, sino que también reúne saberes artesanales.

El conocimiento de lo pedagógico, la naturaleza de sus contenidos, sus condicionantes y sus posibilidades, han dado lugar a debates centrados en la dinámica de su desarrollo disciplinar y a los modos colaborativos en sus realizaciones y producciones teóricas, amparados por su apertura a nuevos aportes que han coadyuvado a superar (o, al menos, a intentarlo) su fragmentación y a comprenderla como ámbito que encierra la universalidad y la particularidad de la vida humana; saberes que se enlazan sin riesgo de invalidar la esencialidad de los procesos educativos ni afectar la identidad disciplinar. A los desarrollos fundacionales de la Pedagogía, a las formas de interrogar la educación le han sucedido quiebres y consideraciones en tensión, desde la mirada puesta en las cuestiones epistemológicas a otras de corte más técnico acompañadas con discursos eficientistas. Pero lo medular en torno a la educación sigue requiriendo, ahora en nuevos contextos y tiempos, respuestas, siempre provisionarias, que mantengan cierta inquietud para la continuidad de actitudes de apertura y lecturas que desafían la interpretación pedagógica desde una hermenéutica de la comprensión y no solo de la interpretación. El objeto *educación* es conformado de manera asimétrica de acuerdo con el momento y escenario de enunciación, en un devenir signado por lo histórico, para develar la relación entre certidumbre y pensamiento que deja traslucir la concepción epistémica de cada época y sus matrices, que han constituido los discursos y las prácticas pedagógicas.

Partimos de reconocer la importancia de la totalidad como principio del saber pedagógico: “la Pedagogía

propone una mirada general y totalizadora sobre el hecho educativo” (Sgró). Es necesario preservar la unidad del objeto educación, que, lejos de ser un todo armonioso y unívoco, está entramado de conflictos y tensiones; porque en dicha totalidad se pueden captar los sentidos de lo educativo, la pregunta por la legitimidad de lo educacional, el para qué educar, y que las respuestas dadas a dicha pregunta tengan en cuenta lo complejo y diverso de las sociedades actuales y sus culturas. Esto nos lleva a cuestionarnos acerca de las propuestas pedagógicas y los cimientos que guían las prácticas, invitando a los sujetos involucrados en la práctica pedagógica a participar de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores, y no solo tecnicistas instrumentales.

Nuestra propuesta se enmarca dentro de una concepción gnoseológica desde la perspectiva de la complejidad (Najmanovich, 2008). Este abordaje entiende que, en el conocimiento, la teoría no está divorciada de la praxis ni los afectos, separados de los pensamientos, ni el sujeto, separado del ecosistema. El pensamiento complejo supone una transformación global de nuestra forma de experimentar el mundo, de coconstruirlo en las interacciones, de concebir y vivir nuestra participación en él. Debemos buscar otros instrumentos conceptuales y crear nuevas herramientas que nos permitan movernos en territorios fluidos, como es el campo educativo. El conocimiento entendido como configuración que surge de la interacción multidimensional ya no es un producto rígido y externo cristalizado en una teoría, sino una actividad.

Otro núcleo que se ubica en la base de nuestra reflexión se refiere al lugar del pensamiento pedagógico en la formación docente. En este sentido se concibe la intervención educativa como experimentación reflexiva, sensible a las características de cada contexto y orientada a la realización de los valores educativos. Pérez Gómez alude de este modo

al pensamiento práctico, aquel que está vinculado a las interpretaciones e intervenciones en la realidad.

Al respecto, también asumimos la idea de práctica expresada por Foucault como articulación de los discursos, las acciones y las reglas dadas y sus argumentos, de las aspiraciones y de las convicciones. Las prácticas en tanto educativas asumen formaciones diferenciadas, con un nivel de mayor especificidad de acuerdo con el campo de aplicación y de reflexión, y deben ser comprendidas como mutuamente implicadas e imbricadas en el vasto y problemático espacio de la Pedagogía, aunque no de manera excluyente, sino abierta a otros aportes y colaboraciones disciplinares.

En el espacio de los trabajos prácticos, nos proponemos articular los contenidos de fundamentación teórica de la asignatura con los aspectos subjetivos que emergen de las vivencias y sentidos de los estudiantes, pues entendemos que la subjetividad es una condición necesaria del conocimiento humano y social. Con esta finalidad apelamos a la potencialidad de la experiencia y los lenguajes narrativos, ya que ellos posibilitan modos de dar significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de la acción.

En cuanto a la experiencia, nos apoyamos en el pensamiento de Jorge Larrosa (1996) quien la concibe como referida siempre a alguien, de carácter subjetivo, de aquí y ahora, contextual, finita, provisional, como la vida misma. La experiencia es lo que acontece. El autor nos advierte acerca de los riesgos en los que se suele caer cuando se intenta colocar lo experiencial en la escena educativa: querer encerrar la experiencia en un concepto; o convertirla en experimento; o teñirla de dogmatismo o de cualquier pretensión de autoridad. Así, al sostener que la experiencia es lo que acontece y lo que “me pasa”, nos preocupa que la experiencia de los sujetos, en este caso estudiantes universitarios, sea propiciada y que no sea destruida por ninguno de aquellos

riesgos. Tomamos la experiencia como parte irrenunciable de la formación.

En esta línea, se comprende que la experiencia como acontecimiento supone una exterioridad –algo ajeno– que se complementa con la interioridad, con la propia subjetividad; se trata de un movimiento de ida y vuelta, dado que lo que me pasa, que está por fuera de mí, es la alteridad –como uno de los principios de experiencia– que, al entrar en juego con el sujeto, lo afecta, e incluso lo transforma, dirá Larrosa.

Entonces, el acontecimiento implica un intercambio subjetivo con un *sí mismo* y con un *otro*, en una relación dialéctica con el sentido que un acontecimiento tiene para el sujeto: acontecimientos externos vividos desde una interioridad del sujeto (emociones y representaciones mentales) y el sentido dado por el universo social y cultural de su entorno; sentido individual y colectivo que cobra significación en un discurso que emerge en un contexto determinado.

Por ello, la propuesta de trabajos prácticos de Pedagogía retoma lenguajes de la experiencia que sean capaces de movilizar la sensibilidad ética y estética, la reflexión, la argumentación, la interacción subjetiva y la creación de mundos simbólicos, entre otros procesos. A ellos asisten los recursos narrativos como el cine, la literatura, las ficciones, que se conciben como metáforas que nos hablan del sujeto, evocan en cada uno de quienes compartimos la tarea educativa ecos de su propia existencia, provocando la ampliación de las fronteras de su propia experiencia. Un fundamento que explica esta relación entre la educación y la narración es el aprecio por la palabra de los protagonistas de la educación (educadores y educandos) con una especial valoración de los componentes afectivos, emocionales y biográficos del vínculo que se establece entre ellos.

La narrativa emerge en este contexto como la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo; en

consonancia con esta idea, la propuesta de evocar, repensar, contar la propia experiencia de vida de los alumnos –en distintas instancias de la asignatura y con diversas finalidades– representa un punto de partida o un eslabón necesario para construir conocimiento teórico: la reflexión subjetiva se constituye en un aspecto nodal de la práctica pedagógica.

Cuando pensamos en el modo de enseñar Pedagogía, no podemos hacerlo sin detenernos en la consideración de quién es el sujeto que aprende y desde qué atravesamientos lo hace. Esto implica situarnos en las características de nuestras estudiantes (excepcionalmente, algunos alumnos varones se inscriben en las carreras de Educación Inicial; en el último, año ninguno lo hizo), características que se actualizan de modo permanente y vertiginoso, pues implican unas referencias a sujetos y contextos particulares, que adquieren nuevos perfiles y se modifican en el tiempo. ¿Cómo están significando el proceso de formación emprendido?, ¿en qué contextos materiales y simbólicos están construyendo sus subjetividades?, ¿qué posibilidades de propiciar experiencia educativa tenemos los docentes?

El grupo de alumnas (alrededor de 130 estudiantes) presenta las características propias de las nuevas generaciones, tanto en términos actitudinales como cognitivos (una atención lábil, simultánea y fragmentaria; un débil compromiso con las tareas y proyectos elegidos; lecturas y escrituras fluidas propias de espacios no académicos; desconocimiento de la tarea de estudiar); en muchos casos se hacen evidentes las dificultades en la formación anterior, propias de los cambios acaecidos en los niveles previos del sistema educativo; para muchas alumnas este acercamiento a la pedagogía representa el primer contacto con las ciencias sociales o humanas, su terminología, sus problemáticas y modos de abordarlas. Las edades son variadas, desde jóvenes de 17 o 18 años, que han egresado recientemente de la escuela

secundaria y que ingresan por primera vez a una carrera universitaria, pasando por un número variado de alumnas “recursantes”, hasta mujeres de más edad que deciden comenzar a estudiar luego de distintos proyectos personales y familiares. El nivel socioeconómico es medio o medio-bajo en general; se registran muchos casos de trabajo doméstico o de cuidado de niños por horas. Es importante señalar que la carrera Profesorado de Educación Inicial es elegida muchas veces por estar asociada a una salida laboral pronta y segura, ya que aparece representada como una opción fácil y accesible.

En este contexto, dados los recursos materiales y humanos, los trabajos prácticos apelan a la conformación de grupos de trabajo colaborativo: se enfatiza la necesidad de que los grupos tengan estabilidad a lo largo del cuatrimestre; para que estos sean un motor de aprendizajes, es fundamental que sus integrantes se elijan sobre la base de afinidades y posibilidades reales de trabajar juntas.

Sin embargo, el trabajo colaborativo al interior de los grupos es un aprendizaje por lograr. La perspectiva individualista y competitiva que propuso el neoliberalismo ha ganado terreno en la subjetividad de nuestros jóvenes. En este sentido, Obiols (1996: 97) reconoce cómo la cultura contemporánea profundiza el individualismo en las sociedades posindustriales, con tendencia a generar procesos de socialización que provocan, a su vez, procesos de personalización. Así, se construyen configuraciones subjetivas basadas en las necesidades, como sujetos que se guían por su propia satisfacción y tienden a estar solos en el marco de una cultura que privilegia lo propio personal por sobre lo colectivo.

Las propias alumnas expresan las dificultades que se suscitan al momento de consolidar grupos de trabajo o bien construir dinámicas de trabajo colaborativo; son muchos los factores que reconocen como reveses –exigencias académicas

que limitan el tiempo disponible para cada asignatura que cursan en simultáneo, integrantes que abandonan la carrera, desigual compromiso o responsabilidad frente a la tarea, trabajo, embarazo, entre otros-; pero, al mismo tiempo, las estudiantes valoran el trabajo en grupo como un proceso que les posibilita confrontar pareceres y puntos de vista, brindarse ayuda mutua en la comprensión de temas, disfrutar de un espacio de construcción de vínculos afectivos que sirven de soporte, entre otros aspectos que concluyen en la apreciación de la riqueza del trabajo en equipo.

Resulta necesario, por tanto, enfatizar la importancia que puede tener la experiencia de trabajo grupal como escenario natural en la construcción de conocimiento en la actividad del pensamiento complejo. En la contemporaneidad, pensar es una actividad en red que no procesa conocimientos, sino que engendra sentidos en una dinámica vincular que no es propiedad de ningún actor aislado, sino del colectivo que se conforma en cada situación (Najmanovich, 2008).

Desde nuestro particular lugar de docentes, y teniendo en cuenta que estamos frente a quienes se constituyen en un grupo de estudiantes jóvenes, la principal preocupación radica en generar una experiencia de aprendizaje que conciba lenguajes artísticos como otro tipo de códigos que complementan una propuesta pedagógica. En este sentido, Giroux (1996) plantea la posibilidad de crear nuevos espacios en los que sea posible teorizar más allá de los regímenes de verdad, poder y autoridad hegemónicos, permitiendo la introducción de otros textos y, por tanto, de producciones culturales desde lenguajes tales como la música, la literatura, el cine, etcétera.

Estos textos se combinan con los escritos para llevar adelante una actividad crítica. Tal incorporación de textos populares aporta a vencer resistencias en los estudiantes y supone un intento en la dirección de cuestionar el canon,

esto es, lo que se considera socialmente valioso como conocimiento. En este sentido, se combinan otros tipos de análisis que complementan el conocimiento reducido solo al campo disciplinar.

En este punto, Giroux (2003), a propósito del canon, sostiene que la inclusión de formas no tradicionales de conocimiento, es decir, lo propio de las culturas subordinadas o de otros lenguajes más allá del académico, supone un esfuerzo que va en dirección opuesta a la consagración de cierto conocimiento como significativo, tradicionalmente reservado para la cultura dominante y que se materializa en la cultura académica.

“Construir una forma de educar con y a través del arte” (Scrinzi, 2010) implica reconocer la posibilidad de construir otros órdenes de sentido en la tarea de educar que lleven a generar prácticas diferentes que incluyan al arte como creación de estos otros sentidos. En este punto, el ejercicio reflexivo que referimos aquí reconoce la importancia de repensarnos críticamente, volver a las bases que orientan el oficio de educar en nuestra particularidad y reconocer que los lenguajes artísticos resultan de gran valor para el conocimiento teórico y práctico en el marco de la educación inicial.

En esta línea, interesa además referir las distintas temáticas pedagógicas del curso al mundo de la infancia –el recuerdo de la propia infancia y los niños de hoy como sujetos centrales de la educación inicial–, eje que atraviesa la totalidad de la carrera de formación docente implicada. Al respecto, nos parece importante sumar el análisis de Eduardo Bustelo (2011) sobre la infancia; las categorías que este autor nos propone (niño sacer, vida sobreviviente y control de los que sobreviven a través de la construcción de una visión hegemónica de la infancia) nos impulsan a pensar y abordar desde la formación docente la multiplicidad



de situaciones de vidas de niños, niñas y adolescentes que habitualmente son silenciadas, ignoradas o eludidas. Bustelo focaliza la atención en las relaciones de dominio sobre niños y adolescentes que se operan fundamentalmente desde la sociedad civil, el sector privado y los medios de comunicación. En su análisis, toma el concepto de *biopolítica* de Foucault, según el cual se define el acceso a la vida y las formas de su permanencia, que se desarrollará como una situación de dominación. El poder penetra en el cuerpo de las personas, en su subjetividad y en su forma de vida; y la infancia es la instancia en la que con mayor agudeza se manifiesta el poder internalizado y el consecuente control de la subjetividad. Intentamos priorizar en nuestra propuesta la mirada de la infancia, problematizar las ideas que ella convoca, prestar atención a los niños y niñas desde la subjetividad de quienes serán futuras maestras, quienes asumirán el cuidado amoroso y responsable de los más pequeños a través de la educación formal o no formal.

## A modo de cierre

Aspiramos a despertar en los estudiantes una percepción de lo educativo como fenómeno complejo y problemático, a veces difícil de comprender por sus múltiples significados y sus confusos límites; y que esta percepción lleve al desarrollo de prácticas afirmadas en una sólida perspectiva de fundamentación que impliquen un *hacer* acompañado de una responsabilidad por un *otro*. Las prácticas que proponemos, fundadas en una narrativa, tienden a proponer un camino hacia miradas abiertas, flexibles, eco de las voces biográficas y situadas en un mundo narrado e interpretado para su comprensión.

Para finalizar, compartimos un pensamiento de Bárcena:

... la educación es lo que a uno le pasa cuando se está (trans)formando. Es, podríamos decir, un tipo de acontecimiento; [...] una experiencia de concernimiento personal. Cuando se da un acontecimiento decimos que lo imprevisible y sorprendente ha tenido lugar, y con ello podemos querer decir, al menos, tres cosas: que algo nos da a pensar; que alguien realiza una experiencia; y que alguien, como consecuencia de eso que le pasa, ya no es el mismo que antes, que es discontinuo con respecto a un tiempo vital y biográfico anterior. (2000: 201)

## Bibliografía

- Bárcena, F. y Melich, J. C. (2000). *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad. Narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2008) *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Encuentro, Colección Contextos Humanos.
- Furlan, A. y Pasillas Valdez, A. (1993). Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. En *Perfiles Educativos*, núm. 61. México, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Leartes.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Biblos.
- Obiols, G. (1996) Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media. Buenos Aires, Kapelusz.
- Pérez Gómez, Á. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruíz, J. y Angulo Raca, F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- Scrizzi, M. (2010). Epílogo. El deseo de educar. En Brixio, C. *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar: homenaje a Paulo Freire*. Buenos Aires, Homo sapiens.
- Sgró, M. (2011). Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría Crítica de la Sociedad, un abordaje complejo. En Hillert, F. et al. (comps.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (2007). *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

## ¿Por qué la Filosofía importa a la Pedagogía? (UNC)

*Rodrigo E. Saguas, Ana Inés Testa*

En el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, anualmente se dictan la asignatura Problemáticas Filosóficas y Educación y el seminario permanente electivo Filosofía de la Educación. En ambos espacios curriculares lo que se busca es desentrañar los vínculos que existen entre filosofía y educación desde una perspectiva problemática. Cada una de las instancias de dictado tiene como finalidad reflexionar y reconstruir la dimensión filosófica que conlleva la educación, haciendo especial énfasis en el carácter ético-político que tiene la práctica educativa y atendiendo directamente a las cuestiones epistemológicas involucradas. La tarea asumida desde el inicio es que los alumnos logren visualizar y dimensionar el carácter situado e histórico que ha tenido la reflexión filosófica en el campo pedagógico y su impacto en la construcción como un campo disciplinar autónomo.

En este trabajo nos interesa discutir y resignificar algunos conceptos educativos a la luz de ciertas comprensiones que los alumnos tienen al inicio del curso. El objetivo es evaluar en qué medida esas perspectivas no constituyen un

obstáculo para entender la dimensión normativa que involucran los conceptos pedagógicos.

En primer término, presentamos una descripción del seminario y la manera en que aborda la historia de los conceptos relacionados con el ámbito educativo, para posteriormente discutir la forma en que conceptos como los de experiencia educativa, sujeto, teoría, práctica educativa, pueden ayudar a desentrañar y revivir una relación muchas veces descuidada y, por qué no, olvidada en la formación de futuros profesionales.

## **Filosofía y educación**

Nuestra tarea como docentes de la carrera de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación se desarrolla en dos espacios curriculares: Problemáticas Filosóficas, perteneciente al Ciclo Básico y un seminario permanente electivo denominado genéricamente Filosofía de la Educación, correspondiente al ciclo de formación profesional.

En esta comunicación presentamos, en primer término, la propuesta de enseñanza de ambos espacios curriculares, reconociendo las demandas diferenciadas y específicas que ambos tienen. El objetivo de esta descripción es explicitar algunas de las cuestiones conceptuales y epistemológicas que la sustentan a fin de evaluar y discutir su relevancia para el campo educativo.

Pensar la significación del vínculo entre filosofía y educación en el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación requiere explicitar y remarcar las maneras en que comprendemos dicho vínculo. A diferencia de determinadas disciplinas autocontenidas de la filosofía, tales como la Metafísica o la Teoría del Conocimiento, otras

como la Filosofía de la Educación han tenido como objeto de indagación la educación. La constitución disciplinar de la filosofía de la educación es relativamente reciente y estuvo ligada más bien a cierta diferenciación disciplinar dentro de la reflexión filosófica antes que al reconocimiento explícito de un conjunto de problemas en torno a la educación y a la práctica educativa. Como bien ha señalado A. Honneth (2013: 383), este divorcio entre filosofía y educación debe ubicarse en un plano conceptual más profundo que tiene que ver con cierto debilitamiento del vínculo original e históricamente atribuido a filosofía y educación.<sup>1</sup>

Históricamente, dicha relación ha sido concebida como un vínculo *natural* en el sentido en que se consideraba que toda filosofía debía ser educativa y debía contribuir al desarrollo y la transformación de maneras de pensar, debía poner en cuestión aquellos modos de interpretar y comprender que constituían obstáculos para el desarrollo de una vida buena, la que solo era posible concretar a través de un ejercicio minucioso de reflexión. Lo natural del vínculo muchas veces asumió que la filosofía debía de alguna manera determinar qué es propiamente la educación y señalar al mismo tiempo las etapas del proceso educativo. Desde esta perspectiva, el vínculo adquiere así un carácter normativo según el cual la filosofía establece de manera externa los fines y valores que debía asumir la empresa educativa.

La puesta en cuestión del carácter fundante de la filosofía frente a otras disciplinas y el socavamiento de la idea de una filosofía primera capaz de estipular fines universales y *a priori* hicieron que ese vínculo concebido como natural

---

1 En un interesante diagnóstico sobre el divorcio entre filosofía y educación, Honneth señala que ese debilitamiento se explica primordialmente por cierto escepticismo de las democracias liberales en torno al poder de la educación en la regeneración de estados democráticos.

fuese no solo debilitado, sino también en cierto sentido abandonado.

En este contexto general, la denominación Problemáticas Filosóficas y Educación aspira a recuperar esa relación natural, reinterpretando ese vínculo ya no desde una perspectiva externista, sino más bien asumiendo el carácter situado e histórico de toda práctica educativa.

El “y” involucrado implica repensar la relación en términos de una conjunción en la que estos conceptos exigen o, mejor, invitan a indagar en una relación en la que ambos *relata* adquieran significado normativo en virtud de su dimensión práctica, una dimensión que atiende a la constitución de los conceptos como reglas de acción antes que como entidades abstractas.

Esta manera de pensar la normatividad de la educación o de la pedagogía no exige asumir una perspectiva externalista, sino que más bien reconoce que la educación en tanto práctica conlleva en sí misma una perspectiva ética y valorativa que va más allá de la adhesión o reconocimiento del vínculo natural que existe entre la filosofía y la educación.

En este sentido, la propuesta del espacio curricular apunta a poner en cuestión ese carácter fundante de la filosofía en relación con el campo educativo al tiempo que se propone repensar el carácter normativo de la educación, a la luz de conceptos como experiencia, autonomía, práctica educativa, sujeto, fines educativos, valores, etcétera. Por esta razón, y en virtud de este objetivo es que, metodológicamente, se desarrolla una perspectiva problemática antes que histórica. El privilegio otorgado a una metodología problemática permite dimensionar el carácter normativo de los conceptos en general y particularmente de los conceptos educativos, diluyendo el carácter fundante atribuido a la filosofía en relación con la educación. De lo que se trata es de resignificar el carácter normativo de los conceptos

atendiendo a la manera en que estos sirven para configurar y dar significado a lo que hacemos. La filosofía, de esta manera, abandona su carácter fundante y *a priori* y adquiere una dimensión crítica, cuya función es la de explicitar lo que está implícito en nuestras prácticas conceptuales.

Sin embargo, privilegiar este abordaje no conlleva, en nuestra propuesta formativa, la negación de la historia de esos conceptos o, dicho en otros términos, negar la historia de la pedagogía ni tampoco no evaluar el desarrollo histórico de estos. La historia de la Pedagogía y de los conceptos que la constituyen y le dan forma como disciplina, a diferencia de la historia de la ciencia y de sus conceptos, no tiene un carácter vindicativo en el sentido en que la historia de los primeros no nos permite hablar de una noción de progreso explicativo o predictivo, los conceptos educativos explicitan nuestras maneras de pensar e interpretar el mundo, aquellas comprensiones que dan forma y significado a nuestras prácticas. La historia de los conceptos pedagógicos y educativos nos remite a la significación que los estos han tenido en la estructuración de nuestros modos de hacer y pensar. A diferencia de los conceptos científicos, estos no aspiran a dar una representación correcta del mundo, como sostienen algunas visiones científicistas. En la mayoría de los casos, el contenido de nuestros conceptos humanísticos son productos contingentes alejados de la intención de explicar y predecir. Como señala B. Williams:

... aunque existe una necesidad universal de cualidades como la precisión –la disposición para formar creencias verdaderas– y la sinceridad –la disposición para decir, si algo, aquello que uno cree verdadero–, la forma de estas disposiciones y las motivaciones que encarnan son cultural e históricamente diversas. Si una es entender nuestra propia visión de tales asun-



tos, y hacerlo en términos que sean filosóficos –por ejemplo, para mitigar las perplejidades sobre los fundamentos de nuestros valores y sus implicaciones–, se debe intentar entender por qué ellas han tomado ciertas formas en vez de otras, y uno solo puede hacer esto ayudado por el estudio de la historia. (2011: 212)

## **Filosofía y Educación: acerca de las representaciones de estudiantes de Ciencias de la Educación**

En el marco del cursado de ambas asignaturas, abrimos un espacio inicial de intercambio con los estudiantes en el que tratamos de reconstruir sus representaciones acerca del alcance de la reflexión filosófica, sus características y su valor en términos conceptuales para el abordaje de la problemática educativa. Una característica común a todas las intervenciones es la convicción de que la filosofía constituye un modo de pensar la totalidad, un discurso cerrado, patrimonio de unos pocos, muchas veces incomprensible y con poca utilidad ligado, en el mejor de los casos a una reflexión existencial acerca del sentido de la vida en términos individuales.

Estas representaciones iniciales acerca de la filosofía marcan una tendencia que se repite a lo largo de los sucesivos dictados de la materia y se constituyen en un obstáculo importante al momento de establecer el vínculo entre filosofía y educación. Preguntas iniciales como ¿por qué en todas las sociedades las generaciones adultas educan a las más jóvenes?, ¿qué distinción existe entre educación y adiestramiento?, ¿educar a otro es transmitirle información? se constituyen, al principio, como interrogantes complejos en la medida en que no tienen una respuesta única y definitiva. Una razón de esto, creemos, es el marcado énfasis que los

estudiantes ponen en la dimensión práctica de la educación y en la comprensión del campo profesional como un espacio básicamente de intervención. Esta visión está presente no solo en este espacio curricular del ciclo básico, sino que se reitera también en el seminario electivo Filosofía de la Educación del ciclo superior. En ambos espacios se asocia el perfil profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación a tareas de asesoramiento y planificación educativa en instituciones escolares y escasamente a tareas de investigación en el campo de la teoría educativa.

Estas valoraciones se elaboran de manera más sofisticada en el seminario. Algunos alumnos que transitan este trayecto formativo ya han tenido una experiencia de intervención pedagógica. Aun cuando existe una mayor elaboración acerca de las implicancias y el valor de las prácticas de intervención, se advierte cierta dificultad en la comprensión de cómo esas prácticas de intervención constituyen y recrean la dimensión normativa de la educación, como así también observamos la cristalización de ciertas maneras tradicionales de abordar las problemáticas filosóficas involucradas en las prácticas educativas. Particularmente, nos referimos a cierta problematización recurrente de la relación teoría-práctica. El concepto de práctica normativa se presenta meramente en términos de aquellas acciones que dan forma a la práctica y no como aquello por medio de lo cual se otorga sentido a la realidad educativa. En este sentido, el discurso sobre la realidad educativa aparece como algo ya constituido, cuyas formas y criterios se consideran externos a la práctica misma y no como un espacio construido a partir de ella.

A nuestro criterio, estas dificultades se deben particularmente a:

- » Una distorsión marcada acerca del alcance y la importancia que tiene la elucidación conceptual en el campo educativo.

- » Una disociación fuerte entre teoría y práctica educativa.
- » Una confusión entre enunciados normativos y enunciados prescriptivos.
- » Una posible reducción de la teoría pedagógica a la práctica de intervención pedagógica.

Atendiendo a estas dificultades, consideramos que una manera de favorecer instancias de reflexión y producción acerca de cuestiones sensibles a la filosofía y la educación es alentar trabajos finales, sean tesinas o proyectos de prácticas profesionales supervisadas,<sup>2</sup> que orienten futuras investigaciones en relación con la teoría educativa y transformen los diagnósticos iniciales en problemáticas que trasciendan las situaciones particulares e ingresen como cuestiones teóricas al campo de la investigación educativa. Si bien comprendemos que algunas de esas intervenciones requieren atender aspectos prácticos o metodológicos, no pueden prescindir de aspectos teóricos que a su vez escapen a las pretensiones de meros posicionamientos eticopolíticos, bajo los cuales habitualmente se soslayan creencias, saberes y concepciones no explicitados.

Al mismo tiempo, desde los espacios curriculares, desarrollamos algunas estrategias metodológicas con los estudiantes, tendientes a la reconstrucción de algunos conceptos clave, como experiencia, hábito, adiestramiento, autonomía, crítica, a la luz de concepciones históricas que permitan develar su alcance y utilidad, para la comprensión y futura aplicación en prácticas de intervención educativa.

---

2 Para obtener al título de Licenciado en Ciencias de la Educación, el estudiante puede presentar una tesis (trabajo final) o bien optar por una Práctica Profesional Supervisada, que supone una instancia de intervención pedagógica.

Esta metodología, creemos, permite una relectura del vínculo entre filosofía y educación que, como dijimos al inicio, no abona un discurso fundante de la filosofía en relación con la educación, sino uno que logre esclarecer el carácter normativo que los conceptos educativos tienen por sí mismos. El reconocimiento de este carácter normativo prescinde o se disocia de un posible carácter prescriptivo. De lo que se trata es de dimensionar el valor de la práctica en la constitución del campo educativo, antes que de proporcionar reglas o recetas fijas que guíen la primera.

## Bibliografía

- Bárcena, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. En *Teoría de la Educación*, vol. V, pp. 59-85.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*, pp. 39-47. Madrid, Morata.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid, Morata.
- Kohan, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. En *Revista Aula*, vol. 8, pp. 141-151. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. En *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 49, julio-diciembre.
- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Williams, B. (2011). *La filosofía como disciplina Humanística*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.



# Los usos del género epistolar en Pedagogía (FaHCE, UNLP)

Gabriela Hernando, Estanislao Antelo, Maximiliano Fava,  
Yésica Soledad Arenas y Laura Ailén Valdez

¿De dónde habrá surgido la idea de que las  
personas pueden comunicarse mediante cartas?  
Se puede pensar en una persona distante, se puede  
aferrar a una persona cercana, todo lo demás  
queda más allá de las fuerzas humanas.  
Escribir cartas, sin embargo, significa desnudarse  
ante los fantasmas, que lo esperan ávidamente.  
Franz Kafka, *Cartas a Milena*.

## Introducción

La escritura de cartas forma parte de una experiencia que venimos realizando en la cátedra de Pedagogía II, con el propósito de que los estudiantes se constituyan en autores de los saberes pedagógicos que les proponemos pensar.

La asignatura se dicta en el tercer año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNLP, dentro del trayecto curricular de la formación básica. Los contenidos que conforman la propuesta están organizados en cuatro unidades didácticas que recorren un número de preguntas y conceptos que buscan describir y sistematizar el funcionamiento del campo pedagógico. Abrimos el espacio con el estudio del vocabulario central de la pedagogía en torno a las nociones de educación, formación, acción educativa, transmisión y experiencia. Continuamos con el análisis de las complejas relaciones entre pedagogía y

política. Luego, abordamos un número acotado de problemas y discusiones pedagógicas contemporáneas (problemas ligados a la escuela, a los docentes, a los estudiantes, a la autoridad, entre otros) que jaquean las certidumbres clásicas del campo y empujan al trabajo constante de producción y revisión de conocimientos. Por último, y como cierre parcial del recorrido se propone analizar y problematizar los vínculos que la pedagogía mantiene con el conocimiento, el saber y la crítica. En el marco de este recorrido, la experiencia epistolar oficia como un ámbito para que los estudiantes, en forma individual o en parejas, produzcan y compartan con otros un pensamiento propio de los distintos temas que abordamos en el devenir de la cursada.

En esta ponencia nos proponemos, en un primer momento, analizar los usos del género epistolar en el pedagogo Paulo Freire para encuadrar la propuesta de la cátedra. Luego, abordaremos la experiencia que venimos desarrollando desde el año 2013 hasta la actualidad, con el fin de problematizar cómo la elección de alterar las prácticas habituales de escritura académica conlleva en los estudiantes la construcción de saberes pedagógicos, pero también resistencias a las formas usuales de aprender en pedagogía.

## **Los usos del género epistolar en Paulo Freire**

El destino, la nostalgia, la ansiedad y la espera son temas recurrentes en el género epistolar. En los párrafos siguientes, en forma breve, analizaremos los usos de las cartas que efectúa Paulo Freire en sus reflexiones pedagógicas.

La relación que Freire realiza con la escritura está ligada al placer de compartir experiencias y reflexiones pedagógicas pero también a “una tarea política que es preciso cumplir” (1996: 17). Para él, la escritura no forma parte de

un acto mecánico, sino que implica relaciones fluidas entre pensamiento, lenguaje y realidad:

Significa que al pensar guardo en mi cuerpo consciente y hablante la posibilidad de escribir, de la misma manera en que al escribir continúo pensando y repensando tanto lo que se está pensando como lo ya pensado. (2014: 24)

En su prolífera producción pedagógica el pedagogo opta en variadas oportunidades por el género epistolar. En principio, pudimos reconocer que le otorga un sentido autobiográfico, ligado a la experiencia del exilio. Durante el destierro político estableció una correspondencia constante e intensa con estudiantes, educadores, colegas, familiares y amigos que lo acompañó en sus andanzas de Chile a Estados Unidos y de Estados Unidos a Suiza. El exilio también hizo que el intercambio epistolar estuviera atravesado por la situación política y acompañado por estrategias de cautela en la escritura, palabras medidas y una conversación puramente afectiva. Al respecto, Freire menciona:

La inhibición que se nos impuso para limitar nuestro derecho de escribir cartas, las fantasías diabólicas y estúpidas alimentadas por los órganos de la represión por causa de tal o cual *sustantivo*, de esta *exclamación* o de aquella *interrogación*, o por causa de esos inocentes tres puntitos casi siempre injustificados, las supuestas reticencias, todo eso era solo un *segundo* en el tiempo inmenso en el que el arbitrio militar se movía encarcelando, torturando hasta matar, haciendo desaparecer personas, ensangrentando cuerpos que después de las célebres “sesiones de la verdad” volvían a sus celdas casi sin vida. (1996: 22)



Un tiempo después, la práctica de escribir cartas devino en la idea de otorgarles otro sentido y destino. Para dar respuesta a la curiosidad de su sobrina Cristina acerca de cómo se había convertido en el educador que era, decidió juntarlas y publicarlas en forma de libro que tituló *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (1996). En ese libro-carta narra su historia de vida desde la infancia hasta la madurez, entrelazando el sujeto singular con la “condición de seres históricos que somos” (1996: 19). En el ejercicio de hacer memoria sobre las tramas que constituyen su trayectoria, entreteje su presente con su pasado, dando lugar a cartas en las que “no se esconden *nostalgias*” (1996: 20), sino un retorno sobre sí para dar cuenta de las marcas de formación.

En otras ocasiones observamos que Freire elige el género epistolar para dialogar con distintos destinatarios. En él, la práctica dialógica se define como fenómeno humano en el que la palabra es revelada. La palabra se compone de dos dimensiones: acción y reflexión:

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (2009: 97)

Esta idea de transformación del mundo involucra el encuentro entre los hombres, en el que el diálogo es el encuentro mismo. Al pronunciar el mundo, Freire (2009) nos dice que los hombres ganan significación en cuanto tales, por ello el diálogo se transforma en una exigencia existencial. Así, en esa clave de diálogo escribe *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977) y *Cartas a quien pretende enseñar* (1993).

En el primer libro compila un conjunto de cartas en las que conversa con Mario Cabral, comisariado del Estado

para la Educación y la Cultura, sobre la experiencia de alfabetización de adultos de la República de Guinea-Bissau (África). La presencia del pedagogo brasileño en esas tierras se produjo a partir de la invitación de ese gobierno a colaborar en la experiencia, colaboración que fue emprendida por Freire y su equipo “como militantes y no como especialistas neutrales o como técnicos fríos” (1977: 21). El contenido de las cartas da cuenta de una práctica educativa en desarrollo en la que se va suscitando una serie de problemas teóricos. Por tal razón, presuponemos que la elección del género epistolar está motivada por un estilo de escritura que conlleva un lenguaje distinto y distante al académico; espontáneo, que no es lo mismo que neutral. Al respecto, Freire señala:

En ellas, como si estuviera conversando, intentaré en cuanto pueda ir destacando este o aquel aspecto que me ha dejado impresionado en mis visitas de trabajo a Guinea-Bissau, hasta hace muy poco ignominiosamente llamada “provincia de ultramar por los colonialistas portugueses –nombre pomposo con el que procuraban enmascarar su presencia invasora en aquellas tierras y la explotación desenfrenada de su pueblo–. (1977: 11)

En el segundo libro, Freire escribe a los maestros con la intención, nuevamente, de compartir experiencias y preocupaciones por la docencia, como también de reflexionar sobre los saberes pedagógicos que conlleva el acto de educar, de enseñar en una escuela democrática. La interpelación a los maestros desde un *nosotros* y a partir de un lenguaje cercano e informal hace que el género epistolar se constituya en la mejor estrategia para establecer ese diálogo.

## La experiencia de la cátedra en torno a la escritura de cartas

En las últimas décadas, tras diversas investigaciones, la escritura ha dejado de ser considerada como una transcripción del lenguaje oral, un producto acabado, y ha comenzado a estudiarse su función epistémica.

La función epistémica de la escritura hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual [...] como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. (Miras, 2000: 67)

El proceso que el escritor utiliza para producir un texto facilita el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo y sobre la realidad. La decisión de solicitar la escritura de cartas como instancia de evaluación formadora para los estudiantes de Pedagogía II se originó en el año 2013 de un modo casi casual. En ese momento el equipo de cátedra atravesaba un proceso de recomposición entre sus miembros y un cambio en la propuesta pedagógica de la asignatura.

Con el transcurrir de la experiencia pudimos reflexionar que la elección del género epistolar no solo obedeció a una intuición, sino que descubrimos que las posibilidades que habilitaba este género resultaban enriquecedoras. Entre esas habilitaciones la carta coloca a los estudiantes en protagonistas, creadores y productores de propios saberes pedagógicos, “la carta [...] con su mínimo gesto nos produce como autor”, reflexiona Humberto Quiceno Castrillón (2002: 78). Además, esos escritos les permiten un retorno reflexivo sobre sí, asignándole palabras propias a la formación. Siguiendo al mismo autor (2002), si bien en un primer

momento se trata del otro, de escribirle al otro, en un segundo momento ese otro es uno mismo. Por último, nos resultaba sugerente vincularlos con modalidades de escrituras alternativas a los modelos académicos. En tal sentido:

Escribir podría significar contar experiencias propias con palabras propias. Pero no parece que sean buenos tiempos para ello, es decir, no existe la certeza –como sí se tenía, quizás, unas décadas atrás– de que la escritura sea el modo evidente y eficaz para ese propósito. Aquellos que transitamos por la vida académica somos reprimidos fuertemente al *escribir nuestras propias experiencias* –en lugar de investigar o estudiar la realidad de otros– *en nuestras propias palabras* –en lugar de adecuarnos a las palabras en boga–. (Skliar, 2015: 140)

Así, durante el transcurso de la cursada de la asignatura y en la instancia final, los estudiantes escriben tres cartas. La primera, está dirigida a un compañero del curso de Pedagogía II, con el propósito de relatar la experiencia de formación inicial vivida en el primer tramo del desarrollo de la materia en torno a los temas y autores tratados en la unidad “Las categorías centrales de la Pedagogía”. La segunda carta, escrita en pareja, está destinada a estudiantes de la materia Pedagogía de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en respuesta a la carta recibida por una pareja de esa casa de estudios. En esta instancia, el propósito que orienta la conversación consiste en relatar los aspectos más relevantes de lo leído, pensado y discutido de la unidad “Teorías pedagógicas y política”. La tercera y última carta está dirigida a un estudiante de la asignatura Pedagogía I de la carrera Ciencias de la Educación de la UNLP y tiene como propósito relatar las ideas más sobresalientes acerca de la

pedagogía. Para ello, se les solicita recuperar y repensar lo planteado en las cartas 1 y 2, dedicar un párrafo especial a lo que les resultó más significativo y relevante de la unidad “Problemas y discusiones pedagógicas contemporáneas”, analizar los posibles puentes o conexiones entre lo aprendido en las Pedagogías (I y II).

Una serie de recomendaciones y preguntas acompañan la escritura de todas estas cartas. No obstante, un eje común que atraviesa la problematización radica en preguntarse ¿qué pensaste, a partir de la lectura y discusiones en la materia que antes no habías pensado?

Es claro que, ante todo lo dicho, quien escribe una carta deja algo de sí en las palabras. Entonces, la experiencia de la escritura de una carta no puede ser comparable con lo vivido al escribir un texto bajo un formato académico. ¿Dónde está quien escribe una carta y dónde, quien escribe un texto académico?, ¿aparece?, ¿cómo?

La práctica de escribir textos académicos ya, de alguna manera, nos ha burocratizado. Allí uno escribe para suplir la expectativa de quien evalúa, en un formato y lenguaje determinado. Quizás escriba para otros, para suplir una demanda.

No sucede lo mismo en una carta, donde lo que aparece dicho no se encuadra en pautas preestablecidas por quien la recibe. Cabe preguntarnos si el destinatario de una carta espera algo más allá de una respuesta, algo ya establecido, determinado. ¿Acaso no hay algo de sorpresa en quien recibe una carta? Del asombro de los estudiantes al decirles que deberán escribir una carta, podemos conjeturar que no es lo mismo, ya que lo que el otro espera no está claro. El destinatario, es sencillamente, pura recepción, pura hospitalidad.

La incógnita que presenta la ausencia de expectativas determinadas y explicitadas, y el inevitable contexto

evaluativo en el cual se inscribe este desafío, hace que los estudiantes entren en contradicción: “¿vas a evaluarme a través de una carta?”. El tan experto oficio del estudiante que les permite saber qué es lo que uno tiene que hacer para aprobar no ofrece, en este caso, pistas ni repertorio. Es en ese gris que genera, ante todo, incertidumbre, que se abre la posibilidad de hacer algo distinto con lo que se lee, lo que se escucha o piensa en una clase de Pedagogía.

La diferencia radica, en parte, en cómo se coloca uno al escribir una carta, cómo aparece. La escritura en primera persona vuelve imposible el hábito de esconderse detrás de los autores. Ya no es lo que el otro dice acerca de la relación pedagógica, o de la politicidad del acto educativo, o del contenido curricular que se trate, sino de lo que uno puede decir respecto de esas cuestiones que le preocupan o interesan en diálogo con los autores leídos. Cada uno de ellos, son un otro, semejante a mí, con quien establezco una relación para pensar “juntos”, ya que la escritura de la carta es otra forma de ponerse en relación.

En este sentido, ¿cómo no implicarse?, ¿cómo no dejarse atravesar por las lecturas para pensar, uno, sus propias lecturas, sus pensamientos, sus vivencias en relación con un conjunto de saberes que hablan de la Pedagogía? Desde aquí, es interesante ver qué es lo que los estudiantes hacen con este desafío; de qué manera se constituyen en autores y cómo esto aporta y profundiza sus procesos formativos, donde no se puede permanecer neutral y ajeno, reproduciendo discursos distantes.

Para que puedan aparecer en primera persona, en algún punto les es necesario preguntarse qué es lo que se quiere, cuál es la idea de mundo, la utopía que los mueve, el sentido de lo que hacen, cómo es el presente que viven, cómo llegaron hasta acá. Cuando los estudiantes se encuentran con esta demanda de hacerse oír en la lectura del otro, sus

voces se están enfrentando a preguntas que quizás nunca se hicieron, o que se hicieron por fuera del espacio escolar y académico. Hay quienes en el proceso de escritura, que continúa con una segunda y tercer carta, vencen las resistencias y los miedos iniciales. Advertimos, en ocasiones, un pensamiento ensimismado que solo habla de sí y de lo que le pasa y no dice de lo que nos pasa en relación con la pedagogía y su contenido.

Sin dudas, identificamos como un gran acierto motivar la escritura de los estudiantes, para que aparezcan en primer plano sus procesos de reflexión, combinando las lecturas con sus realidades concretas y los pensamientos que surgen de la vida cotidiana de cada uno de ellos. Muchos nos han compartido en las instancias de cierre de cursada las dificultades con las que se encontraron al inicio de esta por las cuestiones antes detalladas y cómo, en general, logran destacar lo positivo de tanta incertidumbre.

Queda pendiente indagar en profundidad acerca del proceso de la segunda carta que se elabora en parejas y, por tanto, cuya escritura conlleva otros tipos de desafíos. Inferimos que la carta que resulta del encuentro con un otro no refleja en su totalidad los disensos y consensos, los debates que se produjeron, entre otras cosas.

## Conclusiones

¿Por qué este intento de incursionar en el género epistolar en una cátedra de Pedagogía? ¿No se supone, acaso, que el estudiante debe acreditar unos saberes específicos reproduciendo lo enseñado o explicado? La propuesta de que los estudiantes escriban cartas resulta, justamente, de un intento de correrse de la mera reproducción para promover una producción propia. Se trata, de alguna manera,

de romper con el mecanismo lineal que se establece cuando un estudiante le escribe solo al profesor. En tal sentido, nos preguntamos: ¿qué fundamentos nos compelen a promover unas producciones escritas que se convierten en una especie de secreto entre estudiante y profesor?, ¿por qué lo escrito no puede ser socializado a otros de manera de posibilitar intercambios que potencien nuestros pensamientos?

Por lo demás, el efecto sorpresa que causa en el estudiante la propuesta de escribir bajo este formato abre a la pregunta personal: ¿qué voy a decir?, ¿cómo lo voy a decir?, ¿cuáles de las cuestiones que pienso considero centrales para ser compartidas con un compañero? Al pensar y al escribir para un par como destinatario se abandonan las expectativas de satisfacer a un otro “evaluador”. Uno escribe para poner en debate sus ideas, sus inquietudes, sus dudas. Escribe para seguir pensando y aprendiendo.

En definitiva, se trata de buscar otras formas de relacionarnos con el conocimiento. O de crear las condiciones para que el otro se apropie a su manera de lo leído, discutido, pensado. Tal vez, la pregunta que marca la elección de unas cartas como género para la escritura en Pedagogía sea parecida a la propuesta por Carlos Skliar (2015: 137), “¿qué permite a otros escribir algo que valga la pena?”...

## Bibliografía

- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kafka, F. (1981). *Cartas a Milena*. Buenos Aires, Losada.



- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *Infancia y aprendizaje*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Quiceno Castrillón, H. (2002). Novela, crónica y educación: escritura e identidad. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV, núm. 32, enero-abril, pp. 55-81. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Skljar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

# **Prácticas académicas de lectura y escritura en la formación en pedagogía: la propuesta de los talleres de la materia Educación II (FFyL, UBA)**

*Cátedra Educación II: Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*

## **Introducción**

Esta presentación se propone reconstruir y disponer para el debate una serie de aspectos que caracterizan un espacio de formación dentro de la asignatura Educación II. Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal, de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este espacio, denominado Taller de Prácticas Académicas de Lectura y Escritura se propone fortalecer estos aspectos en la formación de los estudiantes y potenciar una serie de prácticas que posibiliten aproximaciones críticas a temas y problemas del campo de la pedagogía, entendida como un campo de saber y poder atravesado por múltiples disputas por la hegemonía.

La propuesta de formación de la materia plantea un enfoque integral y complejo que pretende poner en conversación conceptos y supuestos de un heterogéneo cuerpo de teorías acerca de lo social, lo cultural y lo educativo. Para ello, se torna indispensable incorporar a los estudiantes

en diversas prácticas sistemáticas de trabajo intelectual que pongan en el centro la lectura crítica y la escritura académica.

La propuesta de este espacio se basa en la idea de que tales prácticas constituyen un aspecto central del recorrido de formación de la materia Educación II. Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal. Su propósito es ofrecer a los estudiantes espacios de aproximación a diversas estrategias de lectura y escritura académica, profesional y pedagógica a partir del desarrollo de ejercicios vinculados a los contenidos abordados en las distintas instancias de la cursada. El propósito de estos ejercicios gira en torno a la utilización de marcos conceptuales, categorías teóricas e información sustantiva para el análisis de los procesos sociales, políticos, culturales y económicos vinculados con la construcción y el análisis de problemas pedagógicos contemporáneos.

## **Prácticas académicas de lectura y escritura**

Las prácticas de lectura y escritura académicas están estrechamente vinculadas entre sí. Por un lado, porque los modos en que se lee posee efectos en cómo se escribe. Por otro, porque las maneras en que se escribe y los propósitos de la escritura traccionan estrategias específicas de lectura. En este sentido, la lectura académica de textos para la construcción y análisis de problemas pedagógicos contemporáneos no solo involucra un recorrido por herramientas conceptuales, sino también una apropiación de las consecuencias teóricas y metodológicas de su uso en la escritura. En este sentido, este espacio se propone aproximar a los estudiantes a estrategias de lectura de textos académicos complejos y al desarrollo de ejercicios de lectura analítica

con vistas a la ponderación de los usos teorícometodológicos de los textos en una materia de construcción y análisis de problemas pedagógicos contemporáneos.

La producción escrita de documentos académicos de variados géneros discursivos, tanto de los “de formación” (examen parcial presencial, examen parcial domiciliario, texto monográfico, texto de integración, tesina, tesis) como de los “expertos” (ponencia, artículo, *abstract*, reseña académica), es una de las tareas profesionales habituales y permanentes del licenciado o licenciada o del profesor o profesora en Ciencias de la Educación. De ahí que la escritura de textos académicos y profesionales puede ser pensada y desarrollada como un objetivo de la formación universitaria en sí misma: los ejercicios individuales y colectivos dispuestos en el trayecto de la materia buscan guiar a los participantes hacia la planificación y despliegue de estrategias que sean de utilidad en el proceso. En este sentido, y tal como propone Howard Becker (2014), la reflexión acerca de la propia actividad de escritura y la edición y reescritura del texto son medulares, estratégicas, para la formación en este campo de actividad especializado. Si se realizan de manera continua y sistemática, permiten a quienes las desarrollan estar alerta al proceso de composición de un escrito y preguntarse permanentemente cómo, cuándo y por qué implementar una determinada estrategia de escritura según el caso o la situación. Desde la cátedra se concibe la escritura desde una lógica de la composición, como un proceso, lo que implica pasar de una concepción de escritura como producto a una escritura por momentos, pasos o versiones para llegar a una última producción, en el contexto de un proceso formativo.

Los objetivos específicos relativos a las prácticas académicas de lectura y de escritura que nos hemos planteado tienen que ver con aproximar a los estudiantes a estrategias

de lectura de textos académicos complejos, proporcionando elementos para considerar sus usos teoricometodológicos en la escritura. Para ello, se promueven prácticas sistemáticas de trabajo intelectual y académico a partir del despliegue de instancias de lectura, escritura y reescritura de textos del campo de la pedagogía centradas en la interpretación de la bibliografía desde el campo de conocimiento propio y compartido y de las categorías de análisis en relación con las tareas esperadas para el actual desempeño académico y el futuro desempeño profesional propios del campo de la pedagogía. En este sentido, hay una intención central de fortalecer el trabajo formativo desarrollado por los estudiantes en el marco de las producciones escritas solicitadas –evaluaciones parciales domiciliarias (individual y en pareja), trabajos prácticos y el trabajo monográfico final–.

El trabajo sobre la lectura de los textos está acompañado de una guía que puntualiza los aspectos más importantes del artículo o capítulo a los fines de promover un abordaje sistemático de ellos por parte de los estudiantes. Estas guías se proponen reconstruir los argumentos centrales de los trabajos que se leen a través del planteo de preguntas que abarcan el conjunto de las secciones de los textos.

Además, el trabajo referido a las prácticas académicas de lectura incluye presentaciones e intercambios en las clases del taller que se dirigen a profundizar en los vínculos entre el texto leído y las coordenadas de la unidad del programa en el que está inserto. Así, los encuentros del taller aspiran a promover modos específicos de lectura, interesados en relevar los modos en que las categorías conceptuales y las discusiones presentes en los textos aportan a los temas y problemas de una determinada unidad del programa de la materia.

Para hacerlo, las clases introducen presentaciones sistemáticas de los textos que se trabajan, deteniéndose con detalle en la perspectiva en la que se posiciona su autor o

autora, los movimientos teoricometodológicos en los que se incluye y los modos en que se inserta en las discusiones más amplias del campo pedagógico o de las ciencias sociales. A esta estrategia se suman algunas dinámicas que incluyen momentos de lectura dirigida de los textos o de lectura en voz alta de algún fragmento, combinándolos con ejemplos de comentarios informados en los temas, problemas y recorridos del programa de la materia. Además, en las clases se introducen preguntas a los textos, adicionalmente a las que se encuentran en las guías de lectura, con el objeto de explicitar sus contribuciones y límites para dar cuenta de las situaciones y problemáticas que son objeto de estudio en ese momento de la cursada.

Los encuentros del taller también se dirigen a trabajar los modos en que las prácticas de lectura poseen efectos en las posibilidades de construcción de problemas pedagógicos. En este marco, los textos son abordados en términos de las perspectivas, recaudos, discusiones y efectos teoricometodológicos que portan, procurando indagar los modos en que sus categorías conceptuales resultan herramientas para el campo de la investigación educativa y, específicamente, para la problematización de las situaciones y experiencias que son objeto de análisis en la cursada.

La selección de textos que se trabaja en el taller incluye un itinerario de artículos y capítulos de libros considerados complejos para la formación de grado, y para los que se prevé ofrecer una reconstrucción de las coordenadas teóricas en las que se insertan y el sentido de su inclusión en el programa de la materia. Este itinerario, además, permite al taller ir contrastando los textos trabajados en este espacio, indagando sobre sus articulaciones, puntos de discusión, proximidades y debates conceptuales y metodológicos. En las pasadas ediciones del taller, se han trabajado textos de Ernesto Laclau (1985), Ian Hunter (1998), Thomas Popkewitz (1994),

Boaventura de Sousa Santos (2008), David Slater (1996), Nancy Fraser (2003), Cleo Cherryholmes (1999), Antonio Nóvoa (2003), entre otros. Debido a que, en varios casos, son textos que exceden la discusión específicamente pedagógica, se trata de un espacio en el que la lectura también se dirige a indagar los vínculos posibles entre los problemas propios del campo de la educación y aquellos construidos en otras disciplinas de las ciencias sociales, como la filosofía política, la antropología, la sociología o la historia cultural.

En los encuentros destinados a la escritura, la propuesta específica se ha venido centrando en la ejercitación de estrategias de producción acompañada de la reflexión acerca de la tarea de escribir en la universidad, particularmente en el marco de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación. Por esta razón, una de las primeras cuestiones por abordar con los estudiantes tiene que ver con la propia reflexión acerca de lo que significa para ellos escribir y, específicamente, escribir en la universidad,<sup>1</sup> con la intención de poder visualizar los diversos sentidos que atribuyen a esta práctica y las distintas estrategias que despliegan frecuentemente. De esta manera es posible comenzar el trabajo en torno a las inquietudes, dificultades y aciertos en relación con la propia práctica de escritura.

Tal como lo describe Charles Bazerman (2014), escribir en la universidad es un trabajo duro en el que debe lidiarse con una enorme cantidad de autores, libros, perspectivas, corrientes y categorías. A través de la escritura debe darse cuenta de un profundo conocimiento para luego elaborar una postura propia sin perder de vista el campo de saber en el que se enmarca. Cada instancia de escritura es una

---

1 La propuesta es, entonces, que completen sucesivamente las siguientes frases en función de sus experiencias con la escritura en diversos contextos: 1. "Escribir es.../Cuando escribo..."; 2. "Escribir en la universidad es.../Cuando escribo en la universidad...".

oportunidad para desarrollar diversos géneros, encontrar el propio estilo. Escribir en la universidad implica interpretar información de manera crítica, integrar y seleccionar información de diversas fuentes y crear información /conocimiento. Pero no se trata solo de adaptarse a ciertos criterios consensuados de escritura académica, sino también de sumergirse en la especificidad de los modos de escritura en un área específica. Se trata, además, de pasar de una voz que reproduce a una que construye conocimiento. Por ejemplo, en humanidades proliferan las interpretaciones personales y es fundamental la eficacia argumentativa del escritor, lo que la diferencia de otras áreas.

De los géneros de escritura académica mencionados, la materia Educación II, debido a que forma parte del ciclo general de la carrera de grado en Ciencias de la Educación, se propone trabajar en torno a los géneros discursivos de formación. En un primer momento, sobre un tipo en particular, el examen parcial escrito domiciliario, en tanto es uno de los principales géneros escogidos para las instancias de evaluación a lo largo de la cursada de la materia. En la concepción de la cátedra, los momentos de evaluación a través de textos escritos por los y las estudiantes son en sí mismas instancias medulares de la formación.

La idea de escritura como instancia de formación implica organización, delimitación, tematización, análisis y argumentación: “Tenemos un texto cuando podemos trazar un mapa de relaciones semánticas con coherencia, diferente a un agregado de frases” (Nogueira, 2010: 89). Pero también involucra otra serie de habilidades: provocar interés en la lectura y tener en cuenta la comunicabilidad del texto y sus destinatarios, entre otras.

La propuesta, entonces, de los primeros encuentros del Taller tiene que ver con guiar a los estudiantes a ensayar la planificación de un texto que colabore a allanar la



producción del primer parcial domiciliario individual. Para ello, se les propone tomar algunas de las tres estrategias propuestas por Umberto Eco (2002): la elaboración de un índice, la preparación de una introducción o el armado de un plan de escritura sobre la primera ejercitación con vistas al parcial domiciliario. Esta primera ejercitación se trata de la escritura de un “prólogo” de la Unidad I del programa de la materia. Para ello, se ofrece a los estudiantes una variedad de prólogos (de algunos de los libros cuyos capítulos conforman la bibliografía obligatoria de la materia) con el propósito de identificar y debatir sus características. Por ejemplo, se trabaja con la “Introducción” del libro *Marxismo y literatura*, de Raymond Williams (1997) y con el “Prefacio a la edición española” del libro *Hegemonía y estrategia socialista*, de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), entre otros.

A partir de una definición genérica de qué es un prólogo,<sup>2</sup> y luego de reflexionar en conjunto con los estudiantes acerca de sus características, de la función y de la posición de un prologuista, se los invita a escribir uno tomando como hipótesis la producción de un libro que compile los distintos artículos de los autores que corresponden a la bibliografía de la Unidad I de la materia. Para ello, se les solicita que utilicen como insumos de escritura el programa, las memorias de las clases teóricas, de las clases de trabajos prácticos y de los encuentros del taller de lectura y la bibliografía propiamente dicha. Se espera que con esta producción escrita los estudiantes puedan realizar una problematización de los contenidos de esta unidad y sus aportes para la construcción de problemas pedagógicos contemporáneos. A partir de la

---

2 Se denomina “prólogo” al texto situado al principio de una obra escrita, entre los documentos llamados preliminares, que sirve a su autor para justificar el haberla compuesto y al lector para orientarse en la lectura. También puede ser escrito por otra persona con el objeto de introducir la lectura de la obra desde la perspectiva de quien escribe el prólogo. Se explican allí las circunstancias en las que se escribió y las características de la obra y del autor o autores.

imagen de un prologuista como un “director de orquesta” que armoniza varias melodías, se les propone primero que analicen, desmenucen, descompongan las ideas y argumentos de cada autor, para luego armar un argumento que los hilvane: en este segundo momento se trata de describir, comprender, recomponer, integrar, armar una trama. Para que se aboquen a esta tarea, se los impulsa a pensar en torno a las siguientes preguntas: ¿por qué estos autores –que provienen de un heterogéneo cuerpo de teorías acerca de lo social, lo cultural y lo educativo– están juntos en este libro?, ¿qué aportaría la lectura de esta obra a la formación en Pedagogía y a otros sujetos del campo pedagógico?

Como se mencionó anteriormente, los encuentros del taller de escritura tienen desde su inicio el propósito de acompañar a los estudiantes en las producciones escritas que involucran las instancias de evaluación de la materia. Algunos autores piensan el examen parcial domiciliario como un género “bisagra” entre el examen parcial presencial y la monografía (Navarro, 2004). De esta misma manera se lo concibe desde la cátedra de Educación II, en tanto que implica consignas “de elaboración”, demanda asumir una postura propia y va más allá de la información aprendida para articularla y relacionarla. En ocasiones, esta articulación puede pretenderse en pos de analizar, por ejemplo, un caso o situación problemática. Este es el objetivo, precisamente, del segundo parcial domiciliario que requiere, a diferencia del primero (de carácter individual), de la elaboración entre dos estudiantes. En estos encuentros de taller, el objetivo es entonces trabajar con el sentido y las características de la escritura colaborativa, no pensándola como un diálogo inerte o un debate inocuo entre dos posturas, sino como una conversación a partir de la cual pueda “construirse un texto” distinto al que los intervinientes producirían individualmente. Es decir, poniendo el foco en

la búsqueda de una producción que signifique más que la suma de las elaboraciones individuales: se trata de compartir información, integrarla, analizarla y criticarla con un propósito determinado a través de la configuración de un texto. En este proceso, los significados interactúan, se confrontan y afectan el sentido de la conversación y del texto. La escritura colaborativa tiene un plus diferencial, en tanto que al trabajar de manera conjunta se pueden hacer explícitas ideas que de otra manera no se harían, y se suscita una “forma social de pensar” que invita a la reflexión conjunta (Mercer y Littleton, 2007: 167).

En función de esto, las tareas que se despliegan en los encuentros del taller de escritura tienen que ver, en primer lugar, con el trabajo en torno a hipotéticas consignas de parciales domiciliarios que involucran el análisis de casos o situaciones entre dos estudiantes. La lectura e interpretación de tales consignas se convierten en un momento vital del proceso; forman parte del proceso de comprensión y elaboración con relación con la respuesta por realizar. A su vez, la identificación del tipo de secuencia que compone el parcial –y su enlazamiento– es tan importante como detectar adecuadamente las operaciones solicitadas (definir, caracterizar, ejemplificar, clasificar, comparar, explicar, fundamentar, justificar, analizar, desarrollar) y los procesos involucrados. Luego, se propone a los estudiantes ensayar la elaboración de una respuesta a una de las consignas presentadas, que se relacionan con el tema de las unidades del programa involucrados en el segundo parcial. Se los alienta a comenzar por el trazado colaborativo de un plan de escritura (ya trabajado en encuentros anteriores) de cómo abordar la respuesta, para luego pensar estrategias específicas. Posteriormente, se plantea hacer una puesta en texto (primera versión) y, por último, revisar el texto producido de a dos para ver cuánto se aleja –o no– de lo planificado.

Otro de los ejes sobre los que giran los encuentros destinados a la escritura académica es el del trabajo monográfico, que compone la tercera instancia de evaluación en el marco de la cursada de la materia.<sup>3</sup> Por razones de espacio, no se hará aquí alusión a las características de este género discursivo de formación (cuestión que se aborda con los estudiantes en el taller desde la perspectiva de algunos de los autores referidos en la bibliografía de esta presentación). En cambio, se describirán las estrategias desarrolladas para el trabajo con los estudiantes. Se comienza por ofrecerles diferentes trabajos monográficos sobre temas similares a los propuestos y que fueron realizados por otros estudiantes – sus pares – en anteriores cursadas. Esto tiene como propósito que exploren su estructura, cómo es el estilo, el tono de escritura, cuál es el tema abordado y qué cuestiones aparecen y cuáles no están presentes. También se los invita a que los examinen prestando atención a los aciertos y desaciertos que contemplan en ellos, a qué cuestiones observan que dan claridad a los trabajos, cuáles no, etcétera. Sobre este trabajo en pequeños grupos, se presenta en plenario lo que en cada uno de ellos se ha ido registrando. En segundo lugar, la propuesta se asienta sobre el trabajo plenario con recortes de monografías (sobre partes específicas) para continuar identificando aciertos y desaciertos, ahora en virtud de ciertos criterios definidos: el recorte adecuado de

---

3 Como trabajo de integración de los contenidos, temáticas y problemas planteados por la materia Educación II, se solicita a los estudiantes que elaboren individualmente un escrito monográfico, de 8 a 10 páginas, en el que desarrollen algunas articulaciones de uno de los dos bloques de la Unidad IV del programa, con contenidos de al menos otras dos unidades de las anteriores tres. Hay una instancia de preentrega opcional y recomendada especialmente por parte del equipo docente. Esta consiste en el envío de avances del trabajo final al tutor o tutora del trabajo, quien realiza comentarios y devoluciones en las instancias de tutorías previstas (coincidentes con las dos últimas dos semanas de cursada). Los tutores son el profesor titular, la profesora adjunta y el jefe de trabajos prácticos de la cátedra.

un tema; la presentación de un análisis que integre discusiones y problemas; la solidez teórica en el desarrollo de los conceptos incorporados en el texto, la claridad argumentativa y la profundidad en el establecimiento de relaciones entre los conceptos y perspectivas de autores en torno a la temática seleccionada. Para concluir, se trabaja en torno a la importancia de elegir un tema que interese genuinamente al estudiante-autor del trabajo monográfico y de pensarse a sí mismo como sujeto productor de conocimiento en el campo pedagógico mediante la escritura. Entendemos que en este reposicionamiento de los estudiantes como sujetos del campo pedagógico, productores de conocimiento, tiene un lugar destacado la formación (y la reflexión propia) en torno a las prácticas de lectura y de escritura académicas.

## Bibliografía

- Arnoux, E. *et al.* (1999). *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares Corredor.
- Eco, U. (2002). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, Morata.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.

- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Londres, Routledge.
- Navarro, F. (coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nogueira, S. (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires, Biblos.
- Növoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares Corredor.
- Popkewitz, T. (1994). La sociología política de la reforma educativa: poder, saber y escolarización. En *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. En Pereyra, M. et al. (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona, Pomares-Corredor.



# Aportes de la pedagogía en la formación de grado del Profesorado de Psicología (FaHCE, UNLP)

*María Verónica Cheli*

## Introducción

La asignatura Fundamentos de la Educación inicia el trayecto de la formación pedagógica del Profesorado de Psicología. El documento curricular que guía este tramo de la formación señala que está conformado por las dimensiones: pedagógica, sociopolítica, didáctica curricular y psicológica.

En el caso del Profesorado de Psicología, el trayecto de la formación pedagógica se compone de dos asignaturas, Fundamentos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum, que tienen como propósito realizar un acercamiento a las problemáticas educativas y al conocimiento teórico sobre la educación en general. La dimensión sociológica está dada por el Departamento de Sociología y la de psicología educacional por la Facultad de Psicología.

Se resaltan tres consideraciones generales. La primera: hasta el año 2011 se recibía a los estudiantes provenientes de las carreras de Letras, Historia, Psicología, Sociología, Inglés y Francés, por lo cual el foco de la programación de



los trabajos prácticos estaba puesto en la formación de futuros profesores para el nivel Secundario de educación y sus destinatarios, los adolescentes y jóvenes. La segunda: a partir del año 2013 se produce un desdoblamiento para atender, por un lado, a los estudiantes del Profesorado de Psicología; y, por otra parte, al resto de los profesorados; ambos espacios son coordinados por la titular de la cátedra.

La tercera es la heterogeneidad de situaciones de formación que presentan los estudiantes de psicología que cursan Fundamentos de la Educación. Si bien se mencionó que se ubica en el segundo año del Profesorado, no todos los cursantes pertenecen a ese año de la carrera: algunos se encuentran avanzados, casi finalizando, otro grupo ya se recibió de Licenciado en Psicología y algunos ya están trabajando en instituciones educativas, mayoritariamente en los Equipos de Orientación Escolar pertenecientes a la Dirección Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Este nuevo agrupamiento discriminado por los profesorados que ofrece la Facultad de Humanidades y, por otra parte, el Profesorado de Psicología amerita contemplar algunas especificidades para la elaboración de la programación de los trabajos prácticos de la asignatura que no solo articule con los contenidos de la asignatura, sino también con el campo disciplinar de la Psicología y los alcances del título de profesor de Psicología, que en el ítem 8 señala: “Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional”. Con lo cual podemos observar que los alcances del título amplían la tarea de la enseñanza disciplinar de la Psicología en el nivel Secundario de educación.

El programa de la cátedra vigente resalta dos dimensiones. Por un lado, presenta la materia integrada a corpus de producciones académicas para introducir a los estudiantes

a perspectivas teóricas que ayuden a comprender la complejidad de las problemáticas educativas en articulación con las prácticas educativas (entendiendo que estas últimas van más allá de las estrictamente escolares), ambas atravesadas por lo histórico, social y político. Por otro lado, la asignatura se propone contribuir en los procesos de formación aportando perspectivas para la construcción de la identidad docente.

Cabe aclarar que la propuesta de la programación de la enseñanza de la signatura contempla los procesos de democratización e inclusión<sup>1</sup> que postulan los lineamientos que guían a la educación superior en la actualidad y que consideran la educación superior como un derecho, lo que lleva a contemplar la masificación que se viene dando desde hace algunas décadas, reflejada no solo en la ampliación de acceso, sino también en las condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales que se incorporan, sin por ello sacrificar la calidad académica y la excelencia propias del nivel superior.

En una mirada de conjunto, el programa actualmente vigente propone una visión global desde una perspectiva epistemológica, pedagógica, política y social que implica situar la realidad educacional y la tarea docente en una trama compleja mediada por la ética.

## **La constricción de la identidad docente en el proceso de la formación**

La cuestión de la identidad docente no es ajena a las transformaciones acontecidas en las últimas décadas en la

---

1 Para ampliar sobre los procesos de democratización externos e internos de la educación superior se puede consultar a Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2013).

sociedad y en el propio sistema educativo que ponen en crisis e interpelan la construcción de la identidad docente en el proceso de formación de grado, en especial aquellas que estructuraron su propia emergencia como categoría ocupacional en el momento constitutivo de los sistemas educativos de los Estados nacionales. El docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir, alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad.

Las transformaciones que se mencionan a continuación marcan las nuevas problemáticas que debe afrontar la construcción de la identidad docente en lo que refiere a la masificación de la enseñanza, la crisis de las relaciones intergeneracionales que trastoca la autoridad pedagógica, la emergencia de nuevas culturas juveniles y sus adscripciones en lo social, las nuevas configuraciones de los formatos familiares y la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza, entre otras. Todas ellas marcan la crisis del modelo de organización burocrático que estructuraba la tarea docente y habilita a buscar nuevos sentidos a la tarea docente.

Es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnicoinstrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje (Tenti Fanfani, 2005).

La asignatura se propone contribuir en los procesos de formación aportando perspectivas para la construcción de la identidad docente que, siguiendo a Elias (2012), no es algo

que se obtiene automáticamente junto con un título universitario. Por el contrario, es preciso construirla, y la formación universitaria puede cumplir un papel importante, sobre todo facilitando la transición de una identidad de estudiante a una de profesor y provocando la revisión de las imágenes construidas a lo largo de la vida.

En este sentido se incorpora la presentación del texto *Sobre la psicología del colegial* (Freud, 1914) para analizar y reflexionar sobre la construcción de la identidad docente durante el trayecto de formación universitaria en el Profesorado de Psicología como el resultado de diferentes experiencias vividas por los sujetos a lo largo de su vida en contextos sociales variados, e interrogarse de qué manera los referentes responden a las exigencias educativas del momento actual. Entre otros procesos, la identidad se anida en procesos biográficos; por ello necesita que se le complemente como acontecimiento social y relacional para luego articularla con los desafíos que presenta el campo disciplinar en los nuevos escenarios educativos.

Liston y Zeichner (1993) proponen el elemento biográfico en la construcción de identidad como una estrategia que sirve para ayudar a los estudiantes a examinar los supuestos subyacentes y las influencias que tiene el hecho de constituirse como docentes. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) denominan al enfoque biográfico narrativo y puntualizan que se inscribe en la perspectiva hermenéutica, por cuanto permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, a la vez que estimula a contar las vivencias e interpretar hechos y acciones a la luz de las historias de los sujetos que narran, para recrear los modos de pensar de una comunidad particular, porque evoca el pasado, el presente y se proyecta hacia el futuro. De allí, su relevancia en educación, específicamente para conocer desde las voces de los propios estudiantes, sus

percepciones sobre la construcción de la identidad como futuros profesores.

## **La enseñanza de la pedagogía en el Profesorado de Psicología**

La propuesta de la programación para los trabajos prácticos (TP) se articula no solo con los contenidos del programa de los teóricos y la especificidad del trayecto pedagógico para el Profesorado de Psicología, sino también en relación con las incumbencias del título y las materias que están habilitadas para la enseñanza en el nivel secundario.

El alcance de la titulación del Profesorado en Psicología habilita no solo para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en la especificidad de la disciplina en el nivel Secundario de educación, sino que los graduados también son convocados en el espacio escolar (de las diferentes modalidades y niveles que componen la educación obligatoria) para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se apela a sus miradas psicológicas y psicopedagógicas para comprender a los sujetos y las organizaciones, y sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, para intervenir en temas específicos que las escuelas y los diseños curriculares incorporaron recientemente (educación sexual, ciudadanía, etcétera), colaborar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias; y para intervenir en situaciones conflictivas en el escenario escolar, tanto áulico como institucional, entre otros aspectos.

Partiendo de lo mencionado en los párrafos precedentes, la matriz que se propone para la elaboración de la

programación de los trabajos prácticos contempla las nuevas problemáticas que se presentan en la tarea docente en la actualidad. La primera, *sujetos de la educación*, con una doble intención. Por una parte, con sus correlatos de los procesos que conllevan a la construcción de la subjetivación y la subjetividad en las prácticas educativas y en el proceso de escolarización. Por otro lado, incluye a los sujetos que se están formando en el trayecto pedagógico, a los docentes en ejercicio y a los destinatarios: las infancias, los adolescentes y los y las jóvenes. En este sentido (Teriggi, 2009), el reconocimiento de las diferencias, la diversidad y la complejidad de repertorios culturales en los sujetos de la educación y la renovación del derecho social de la educación ante los nuevos conflictos generados por la emergencia de nuevos sujetos políticos en el escenario educativo amerita incorporarlos en el espacio de la formación.

La segunda, *la intervención educativa* en clave de análisis contemporáneo, supera la intervención como modelo puramente técnico, que encierra un ejercicio de poder que implica dominar una situación, con una supuesta superioridad del especialista sobre los demás actores y saberes que circulan en la institución educativa. Por el contrario, la intervención educativa supone un “estar siendo”, un espacio-intervalo, una forma de estar y pensar con otros, para que se produzca un saber nuevo –en este caso, pedagógico– sobre lo ya sabido, lo ya visto, para que algo nuevo acontezca. Es por esto que la intervención abre un espacio intermedio entre sujetos, procesos, instituciones, organizaciones, dispositivos, así como de un sujeto consigo mismo. Podría decirse que no es “sobre” los sujetos en sí donde la intervención opera, sino “entre” ellos (Remedi, 2004).

En esta dirección, la acción de intervención genera aperturas y no cierres, de allí la necesidad de pensarla específicamente como una praxis particular, en el sentido de los

aportes de la pedagogía crítica y no como una técnica universalmente aplicable. Se trata de un trabajo *con* otros y promoviendo procesos *en* otros. La intervención como acompañamiento es un acto político como el de educar, porque insiste en colocar en el centro de la escena el acto educativo y sus condiciones de posibilidad. Allí donde se obstaculice ese acto o se vulneren sus condiciones, la intervención interrumpe para sostenerlo (Nicastro, 2009; Silber, 2013).

Recordemos que la fundamentación de este espacio curricular inicia el trayecto de la formación pedagógica, que privilegia una visión amplia e indagadora de la complejidad que implica la conjunción de todos los elementos que convergen en la teoría y la práctica educativas, que interpelan e interrogan los problemas y debates actuales en el campo de la educación. Parte de esos procesos refieren a la conceptualización de la educación, la escuela, el sistema educativo, las corrientes pedagógicas, las infancias, el proceso de escolarización, la escuela secundaria, los jóvenes, el oficio de enseñar, la relación educativa. Todas estas conceptualizaciones son el eje vertebrador para iniciar el proceso de la formación docente. En este recorrido temático, las dos categorías por considerar están en estrecha vinculación con el carácter introductorio del trayecto de la formación pedagógica que ofrece la asignatura Fundamentos de la Educación. Asimismo, amplían y complementan la propuesta que realiza el programa actualmente vigente, atendiendo de manera introductoria el futuro posicionamiento del ejercicio profesional docente del profesor de psicología en el ámbito educativo.

Este espacio curricular del trayecto formativo pedagógico ofrece no solo categorías para que los estudiantes comiencen a explorar, analizar, describir y explicar la educación como fenómeno complejo y político en sus implicancias subjetiva y social, sino que también, a la luz de lo expuesto,

se desarrolla la dimensión ética de la tarea docente orientada a atribuir a los futuros docentes una autoridad y responsabilidad respecto de su propio ejercicio profesional. Con lo cual este espacio formativo propone que el estudiante vaya incorporando, de modo crítico y reflexivo, saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente ante las nuevas problemáticas y desafíos que enfrentará en la tarea docente con sentido polítocultural y en los nuevos contextos.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. En *La Educación*, núm. 117, Organización de Estados Americanos.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *Investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2013). *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, Instituto de Estudios y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Elías, M. E. (2013). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. En *Debates en pedagogía. Teoría, formación e intervención*, tomo II. La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Freud, S. (1914). *Sobre la psicología del colegial*. En *Obras Completas*, vol. XIII. Buenos Aires, Amorrortu.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Liston, D., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.
- Renedi, E. (2004). La intervención Educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. México, Universidad Pedagógica Nacional.



- Silber, J. (2008). Nuevas significaciones en la intervención pedagógica en la formación docente. En *Acta Congreso Metropolitano de formación docente*. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línea: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>> (consulta: 23-12-2017).
- Terigi, F. (2009) *Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la educación*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.
- (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires, Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.

## **Tutoría académica: dispositivo pedagógico que andamia trayectorias (CRUB, UNComa)**

*Marisa Fernández, Lucía Barbagallo,  
Norma López Medero, Lautaro Romero*

En el siguiente trabajo compartimos una propuesta de enseñanza organizada en un dispositivo didáctico que denominamos “tutoría académica” y desarrollamos en las asignaturas Pedagogía de los Profesorados de Educación Física, Ciencias Biológicas y Matemática del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa). Dicho dispositivo, centrado en el trabajo en torno al conocimiento del campo pedagógico, se enmarca en una línea de investigación que aborda, desde y en el propio espacio de la formación docente universitaria, la indagación de las prácticas pedagógicas cotidianas en tanto variable intrainstitucional que impacta en las trayectorias formativas de los y las ingresantes.

En este sentido, la tutoría académica procura mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje de la pedagogía así como los modos de recepción de los y las estudiantes. Constituye una estructura de acompañamiento académico y un espacio de formación sistemático que se complementa con las situaciones de clase. En su desarrollo se descartan acciones uniformes y estandarizadas; por

el contrario, implica reconocer pluralidades y especificidades; se requiere ir ajustando el proceso individual y colectivo en función de la apropiación del objeto de conocimiento de la asignatura. Nos preguntamos cómo abordar en el proceso formativo las diferencias sin que se transformen en desigualdades. A través de este dispositivo de andamiaje procuramos habilitar espacios de experiencia formativa y generar mejores intervenciones docentes que propicien trayectorias estudiantiles más democráticas.

## **Fundamentación**

### *Ingreso y permanencia en la universidad*

La problemática del ingreso y la permanencia en la educación universitaria ocupa un lugar relevante en el discurso y la producción pedagógica, así como el incremento sostenido de las tasas de abandono registradas en los primeros años resulta una temática central en el nivel Superior. De algún modo, se refleja que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema no significó la democratización de este y la antigua selección académica presente en el ingreso parece haberse trasladado al interior del trayecto formativo.

El abandono de la educación universitaria se encuentra atravesado por múltiples variables y, tal como sostiene Ortega (2000), resulta una práctica naturalizada entre estudiantes y docentes, que se refuerza a través de estrategias de evasión del conocimiento que efectúan los y las estudiantes y a través de ciertas prácticas pedagógicas que reproducen rituales de enseñanza.

Los y las ingresantes son en general clasificados y estigmatizados, se los presenta como inhabilitados para la

educación superior. Se va construyendo “su fracaso” a partir de un relato que se produce en las gestiones políticas, en las propias instituciones, desde la producción académica y en las prácticas pedagógicas cotidianas. En términos de Sandra Carli (2012), resulta necesario poner en crisis ciertas identidades cristalizadas en el discurso institucional, ya que nombran experiencias cada vez más heterogéneas y disímiles respecto de experiencias del pasado.

A nuestro entender, en este sentido las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas y constituyen una variable intrainstitucional que impacta sustantivamente en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, compartimos un dispositivo para la enseñanza de la pedagogía que desarrollamos en los Profesorados de Educación Física (PEF), Ciencias Biológicas (PCB) y Matemática (PM), a modo de estructura de acompañamiento académico sostenido que procura mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como los modos de recepción de los y las estudiantes.

### *La tutoría académica*

Diversos trabajos definen y caracterizan variadas modalidades de tutorías. En general, se plantean en términos de asesoramiento y orientación en los trayectos formativos. Los tutores y las tutoras actúan a modo de guías en el ingreso a la formación y dan asistencia en el momento de incorporación a una cultura y escenario desconocidos.

En el equipo de cátedra optamos por la tutoría académica en tanto espacio de intervención decididamente intencional, centrado en el trabajo en torno al conocimiento del campo pedagógico. Es una instancia que se complementa con las clases y procura un abordaje integral de los

contenidos de las asignaturas. Desde el diseño de un entorno facilitador, la definimos en términos de andamiaje en el sentido que le asigna Bruner (1984), es decir, un dispositivo temporal, un montaje y desmontaje progresivo para favorecer la construcción de autonomía, ajustable de acuerdo con los progresos que se van produciendo en la apropiación del objeto de conocimiento. Asimismo, propicia, en el momento inaugural de la formación universitaria, la creación de lazos, genera la participación activa y promueve el trabajo colectivo cooperativo. Constituye, tal como afirman Satulovsky y Theuler (2012), un modo de tornar significativa la experiencia educativa y resulta un espacio de pertenencia activa que habilita maneras distintas de habitar la universidad en general y de apropiarse de la especificidad del campo de la pedagogía en particular.

Es una situación educativa en sí misma que, desde su sistematicidad, asume características diferentes de las que se desarrollan en el espacio del aula. Se descartan acciones uniformes y estandarizadas; requiere identificar y reconocer pluralidades e individualidades. No se centra en el déficit de los y las estudiantes, sino que apunta a fortalecer sus capacidades a fin de evitar que la educación universitaria se transforme en un mecanismo de exclusión tácita y funcional para incrementar su vulnerabilidad. De esta manera, podemos ir armando redes con otros soportes de la cátedra, así como articular con otras estructuras institucionales.

## **El dispositivo**

### *Las asignaturas*

Pedagogía es una asignatura presente en los planes de estudio de los profesorado de la institución; en Educación

Física (PEM) y Ciencias Biológicas (PCB) son materias anuales del primer año y en Matemática (PM) es cuatrimestral y está ubicada en el segundo año. Constituyen tres materias diferentes, ya que no comparten contenidos mínimos y, en general, abordan la singularidad y complejidad de los procesos educativos y presentan un primer acercamiento a la especificidad de la práctica pedagógica. Son cátedras con una alta matrícula y reducido equipo docente, lo que genera situaciones de clase en un escenario de masividad.

### *Los y las ingresantes*

Los y las estudiantes que cursan Pedagogía representan aproximadamente el 45 % de los y las ingresantes de todas las carreras de la institución. La mayoría son residentes de la ciudad de San Carlos de Bariloche, algunos y algunas provienen de localidades cercanas y de parajes rurales de la región patagónica y en un número limitado son extranjeros y extranjeras. En ocasiones se trasladan en grupos de cinco a catorce estudiantes de la misma localidad.

En un reducido porcentaje los padres, han cursado nivel Superior, por lo que el 79,5 % de nuestros y nuestras estudiantes es la primera generación universitaria en sus familias. Se observan algunas diferencias en las carreras respecto a la edad promedio de los y las estudiantes, ya que en el PM es de 22 años, en el PCB es de 21 años y en el PEF es de 19 años. En cuanto al porcentaje de estudiantes que ingresa a las asignaturas adeudando materias de la escuela secundaria, en el PM y el PCB representa un 10 %, mientras que en el PEF es un 34 %. También se observan variaciones en el porcentaje de estudiantes que trabaja: en el PM lo hace el 40 %; en el PCB, el 17 % y en el PEF, solo el 10 %.

## *El dispositivo*

La tutoría académica resulta una forma de organización de la enseñanza de la pedagogía con una modalidad de encuentros sistemáticos semanales de una o dos horas, en grupos reducidos de estudiantes, que incluye tareas específicas. Dado que la reprobación de las evaluaciones parciales suele ser frecuentemente un motivo para abandonar las cursadas, las tutorías se proponen de manera obligatoria luego del primer parcial. De todas maneras, se requiere efectuar un contrato con los y las estudiantes, apelando a su compromiso y responsabilidad, ya que son ellos y ellas quienes deciden aceptar o no la propuesta.

La dinámica de la estrategia implica reconocer los diversos modos de aprender y propicia abordar en el proceso formativo las diferencias sin que se transformen en desigualdades. Cada tutoría adquiere un formato diferente conforme al grupo que la constituye. Requiere ir ajustando el proceso individual y colectivo en función de la apropiación del objeto de conocimiento de las asignaturas.

Construir y sostener la tarea de tutor y tutora en los profesorados conlleva a asumir un posicionamiento de mediación de la cultura y formación de formadores, propicia replantear estrategias de enseñanza y repensar las propuestas académicas. Esta tarea docente es pensada a modo de sostén de las trayectorias individuales y se focaliza en un trabajo de acompañamiento contextualizado y situado en los contenidos de las asignaturas; se aborda cada una de las temáticas trabajadas en clase con sus respectivas bibliografías utilizando diversas estrategias de enseñanza, dialogando y resignificando los contenidos.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este espacio exigen tareas de seguimiento y sostén, estableciendo un vínculo necesario para abordar la tarea de enseñar en

pequeños grupos. Sobre la base de la confianza, se genera un clima de trabajo de solidaridad y justicia, dado que se habilita un espacio personalizado, alojado y sostenido considerando necesidades, deseos y tiempos específicos de cada estudiante.

## **Evaluación de la propuesta**

Comprobamos en reiteradas oportunidades dificultades en la interpretación de la bibliografía propuesta y lecturas que se efectúan de manera mecánica, lo que obtura la comprensión de los conceptos abordados. En algunas situaciones es preciso dar a conocer y sostener prácticas de estudio, de lectura, de administración del tiempo, entre otras, diferentes a las desarrolladas en los niveles educativos anteriores.

La comunicación cara a cara que se da en este espacio favorece la participación, el reconocimiento y la integración de estudiantes provenientes de diversos lugares y con diversos modos de expresión. Al mismo tiempo, se propicia la discusión y el intercambio de ideas.

La mayoría de los y las estudiantes que realizan las tutorías logran mejorar su rendimiento y culminar sus cursadas. Si bien en principio puede haber en muy pocos casos resistencia a la propuesta, al ser vivida como carga extra que se suma a sus responsabilidades, finalmente todos y todas la valoran positivamente. Identifican como aportes del espacio la relevancia de realizar relecturas junto a otros y otras. En la mayoría de los casos mencionan que la tutoría les ayuda a mejorar la comprensión de conceptos, temas y textos, a entender lo que no se entiende o lo que genera dudas, a comprender con mayor profundidad. Expresan que pueden relacionar temas, entender desde otros puntos de vista, de otros modos, les permite razonar, interpretar y



prestar atención. Algunos agregan que esto los motiva para aprender más.

El espacio es reconocido como un lugar para poder estudiar, de modo más personalizado, obteniendo mayor atención que en las clases y facilitando la modalidad de realización individual de las tareas. La mayoría valora el hecho de tener una posibilidad más para no perder la materia. Algunos plantean que aporta mayor oportunidad de participar, que les permite encontrar sentido a la materia y a la carrera. En general, consideran que no deben efectuarse modificaciones a la propuesta y en muy pocos casos plantean observaciones referidas a cuestiones concretas, tales como los horarios y el espacio material.

## **A modo de cierre**

Las trayectorias formativas en el campo de la formación docente interpelan nuestras propuestas de enseñanza, nos exigen revisar las prácticas tradicionales propias y constitutivas del ámbito universitario. En el equipo de cátedra, atentas a los altos índices de abandono de la formación, procuramos habilitar espacios de experiencia formativa y generar mejores intervenciones docentes que propicien trayectorias estudiantiles más democráticas.

En este sentido, el dispositivo desarrollado, en tanto modo de intervención para la enseñanza de la pedagogía, genera otros modos de transitar la universidad en general y las cátedras en particular. Se transforma en un ámbito inclusivo que promueve la participación comprometida. Año a año evaluamos su implementación y modalidad a fin de realizar las modificaciones necesarias.

Consideramos que estos espacios habilitan vínculos interpersonales de mayor reconocimiento y requieren

implicarse en el propio proceso de aprendizaje. Se logra superar el anonimato y la apatía generados habitualmente en el escenario de masividad de las clases; es posible nombrar de otra manera, hacer visible y, al mismo tiempo, efectuar un seguimiento académico individualizado en el itinerario de la formación.

## **Bibliografía**

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

Carli, S. (2012). *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ortega, F. (2000). *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*. Córdoba, Narvaja.

Satulovsky, S. y Theuler, S. (2012). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires, Novedades Educativas.



# **La Pedagogía en los inicios de la formación universitaria: incorporación de estrategias de retención y pluralidad disciplinar de los estudiantes (UNSAM)**

*Karina Lastra, Bárbara Karpilovsky, Florencia Cueli*

## **Introducción: preocupaciones centrales en torno a la cátedra Pedagogía I como espacio formativo**

El siguiente trabajo pretende describir las principales líneas de reflexión que orientan las acciones de la cátedra Pedagogía I de la Escuela de Humanidades (EHU) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En el marco de lo institucional, se trata de una materia dependiente de la carrera de Educación, pero que se dicta como parte del primer año en las carreras de Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras y Psicopedagogía. Considerando la ubicación de la asignatura en el primer año de las carreras de grado de la Escuela de Humanidades, y la pluralidad de intereses en términos de formación que presentan los estudiantes ingresantes, nos hemos planteado la necesidad de reflexionar en torno a dos ejes:

- » el importante número de estudiantes que abandona sus estudios durante el primer año y el desarrollo de las estrategias de retención tendientes a acompañar el proceso académico;

- » las percepciones sobre el conocimiento pedagógico, tal como lo manifiestan los estudiantes, teniendo en cuenta la carrera de procedencia.

Respecto al primero de los ejes mencionados, entendemos que existe numerosa bibliografía que analiza el ingreso y la continuidad en los estudios universitarios. Debido a la ubicación geográfica de la UNSAM, particularmente nos hemos concentrado en aquellos estudios que trabajan sobre las universidades públicas del conurbano bonaerense. No obstante, más allá de las características en común en torno a la ubicación territorial y las características sociodemográficas de la población que absorben, la estructura y organización de las carreras en estas universidades públicas adquiere matices variables de acuerdo a las decisiones institucionales que se pongan en juego. En este sentido, hemos indagado sobre aspectos facilitadores y obstaculizadores para la permanencia en la universidad.

El segundo eje procura indagar sobre las percepciones que lo pedagógico convoca en los estudiantes, poniendo especial atención en los procesos de diferenciación por campo disciplinar de formación, en este caso Educación, Letras, Psicopedagogía. Creemos que las referencias teóricas y prácticas sobre el conocimiento pedagógico se constituyen en acuerdo con ciertas referencias disciplinares. En este sentido, se le ha prestado especial atención a las representaciones conceptuales de la Pedagogía y a los usos posibles del conocimiento pedagógico. La metodología utilizada consistió en la realización de entrevistas, análisis de materiales pedagógicos, análisis de fuentes estadísticas, documentales y registro de información varios. Las entrevistas se realizaron a estudiantes de las carreras de la EHU. Los registros obtenidos aún se encuentran en proceso de análisis.

## La Pedagogía y su función en el ingreso a la universidad

Desde 2003 se produjo la creación de nuevas universidades en lugares donde no existía esa oferta. Entre estas casas de estudio se encuentran las recientemente creadas en el conurbano bonaerense, que sumadas a las establecidas anteriormente durante los 90, contabilizan un total de once universidades. Si bien algunos autores señalan que esta política no siempre se correspondió con una planificación cuidadosa del sistema (Chiroleu, 2012), no hay dudas de que ha generado un aumento significativo en las posibilidades de acceso a la universidad.

Paralelamente, durante el último periodo, comenzaron a aparecer en la agenda de las políticas de educación superior a nivel nacional algunos temas de modo recurrente. Entre estos temas se pueden mencionar la preocupación por los altos índices de abandono de los estudiantes durante el primer año de estudios, la adjudicación de becas de distintos tipos, la ejecución de programas que contienen acciones tendientes a articular la escuela secundaria con la educación superior, las acciones que se proponen facilitar la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos (Arias *et al.*, 2012). En efecto, desde el año 2005 los Proyectos de Mejoramiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), han incluido entre sus componentes sistemas de tutorías dirigidos a alumnos ingresantes y el mejoramiento de la formación pedagógica de los docentes de primer año, como un eje de acción prioritario.

A su vez, los altos índices de abandono en los cursos de ingreso y en los primeros años de las universidades públicas es una tendencia que ha sido señalada por varios trabajos (Chiroleu, 2018; Ezcurra, 2007; Marquina, 2011; Parrino, 2010). Como respuesta a estos replanteos, particularmente entre las nuevas universidades del Conurbano, se diseñaron

y ejecutaron cursos preuniversitarios en los que se puede observar la tensión entre los objetivos de nivelar conocimientos y aptitudes de los aspirantes e introducirlos a la vida universitaria con procesos selectivos, según consideran algunos autores (Chiroleu, 2013; Marquina, 2011).

Si observamos el conjunto de acciones orientadas a mejorar la retención, estas parecen ir crecientemente ganando lugar dentro de las universidades nacionales. A los fines de reflexionar sobre los aspectos facilitadores y obstaculizadores durante el ingreso y el primer año de las carreras en la EHU de la UNSAM, hemos realizado entrevistas y recopilamos documentación sobre el tema. De tal modo, pudimos tener una aproximación a las percepciones de los estudiantes respecto a las acciones de apoyo a la retención en los cursos de ingreso y en el primer año de las carreras. Considerando que en la EHU la cátedra Pedagogía I, se encuentra ubicada en el primer año de las carreras de grado, evaluamos como muy importante contar con esta información.

La UNSAM es una universidad en la cual los procedimientos de admisión se efectúan de manera descentralizada. Los cursos de admisión varían de acuerdo con la unidad académica, en términos de duración y de contenido, aunque todos utilizan la denominación de Curso de Preparación Universitaria (CPU). Existe una materia de carácter obligatorio para todas las unidades académicas –Introducción a los Estudios Universitarios (IEU), y la duración del curso varía entre seis semanas y un cuatrimestre.

En la EHU, el CPU se dicta a partir del mes de febrero y le corresponde una extensión de entre cinco y ocho semanas, dependiendo de la carrera. En este periodo se encuentran incluidos clases y exámenes. La frecuencia semanal es de entre tres y cuatro días. En la EHU, los objetivos del curso son:

- » introducir al estudiante en la vida universitaria e interiorizarlo sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM;
- » orientarlo en las áreas decisivas de cada carrera;
- » familiarizarlo con el método de los estudios universitarios;
- » diagnosticar el nivel en que se encuentre el estudiante al iniciar su carrera universitaria;
- » nivelar los conocimientos de los estudiantes, adecuándolos a los requerimientos universitarios.

Para el caso de la carrera de Psicopedagogía dictada en la EHU, el CPU cumple una función selectiva, ya que ingresan por año cerca de 100 alumnos (la inscripción al CPU en esa carrera suele superar los 200 aspirantes), que se corresponden con los mejores desempeños logrados en las evaluaciones.

Sobre la organización curricular, además de la ya mencionada materia IEU, se dictan entre dos y cuatro materias más, cuyos contenidos y objetivos se corresponden con los específicos de cada carrera. Sobre los docentes a cargo de los cursos, su designación depende de criterios como especificidad de los temas a desarrollar y dedicación horaria del plantel docente, aunque hay algunos casos en los que no se especifica claramente.

Consultados los entrevistados respecto de las posibles causas de deserción, significativamente coinciden en algunos puntos: dificultades en la adaptación a la vida universitaria; en el nivel de rendimiento de acuerdo con la exigencia de los estudios académicos; y problemas para cumplir el horario por exigencias laborales.

Como elementos facilitadores del acceso y la retención de tipo administrativoorganizacional, en la EHU de la UNSAM los estudiantes destacaron la presencia de la Biblioteca



Central (BC). Un estudiante considera que “está muy bien provista y se pueden realizar consultas sobre las clases”. Durante el ingreso, la BC dicta un curso de capacitación para los estudiantes. Sobre el compromiso institucional con la retención, un estudiante señala que “es claro que desde el Decanato se promueve la retención como política; quizás no hay tutorías o clases de apoyo, pero la actitud siempre es de lograr que el alumno permanezca en la UNSAM”.

En la EHU, los coordinadores de las carreras consultados afirmaron que en general la organización del trabajo docente se ajusta a los cambios que se producen en el CPU y los docentes se valoran positivamente, pero que algunos “manifestaron malestar por haber sido designados al ingreso” y relacionaron esta actitud con que, en muchos casos, a los profesores de la carrera se les asigna carga horaria en esta actividad que es considerada inferior a la que realizan normalmente.

En el decir de los alumnos, consultados respecto a los elementos facilitadores del acceso y la retención, manifestaron pareceres diversos. Los alumnos de EHU calificaron positivamente al curso de ingreso de su universidad. “Me parece que el CPU aporta contenidos importantes para la vida universitaria, la dinámica de esta facultad, las relaciones entre docentes, alumnos y personal administrativo propias de esta facultad. No es lo mismo la relación propia con los docentes y los administrativos que se da en esta facultad como en otra. Es más personalizada”. Pero también admitieron que el nivel de exigencia de las materias es desigual: “Me parece que el CPU estaba apuntado a evitar la deserción, pero no sé si eran de un nivel apropiado, porque una era presencial, podías dormir tranquilo que aprobabas igual, la otra era tranquila y la jodida era la última (Introducción a los Textos), pero la profesora era muy densa, muy monótona”.

Por otra parte, como dificultades y elementos obstaculizadores, algunos alumnos criticaron algunas de las estrategias desarrolladas en el ingreso. Por ejemplo, en UNSAM, los entrevistados hicieron críticas: “Pienso que Lengua sirvió mucho, más que nada a los que estaban mal. A mí me sirvió para recordar algunas cosas”. Otro problema que se percibió fue la falta de organización: “IEU no tenía ningún material. Y en Introducción a los Textos teníamos un cuadernillo de \$ 40, creo que leímos la mitad; y en preseminario donde la volvimos a tener, un cuadernillo que salía \$ 60 y pasó lo mismo. Eran muy caros para tanta desorganización”. “Capaz, por el corto tiempo en el que se dicta el CPU no se implementaron tantas estrategias, pero las que fueron implementadas las creo necesarias y suficientes”. “Apuntes me cuesta tomar, y que el profesor no acompañe en clase se me hace más difícil”.

Si atendemos a lo manifestado por los estudiantes, la cursada del CPU no parece presentarles mayores dificultades. Si bien visualizan heterogeneidad respecto a las propuestas de los docentes, no alcanzan a identificarlas como dificultosas. Sí merece una mención el cuestionamiento a las cuestiones organizativas, que son mencionadas en diversas ocasiones.

## **La Pedagogía como concepto y los usos del conocimiento pedagógico**

Como se detalló anteriormente, el segundo eje de reflexión, se refiere a las representaciones conceptuales de los estudiantes sobre la pedagogía, y los usos futuros del conocimiento pedagógico. En este caso, se indagó sobre cuatro aspectos fundamentales: principales temas y problemas que aborda la pedagogía; campos de intervención de lo

pedagógico; usos del conocimiento pedagógico; disciplinas relacionadas con la Pedagogía. A continuación se presenta el análisis de las respuestas por cada una de las carreras, cuyos alumnos cursan Pedagogía I como materia en el primer año.

### *Estudiantes del Profesorado Universitario en Letras*

Respecto a los principales problemas y temas que aborda la Pedagogía

De forma muy significativa, los estudiantes respondieron que la Pedagogía aborda cuestiones vinculadas con lo metodológico y lo técnico de la enseñanza, a la vez que consideran que ayuda a responder las preguntas sobre qué y cómo enseñar. En este sentido, podríamos hablar de una mirada instrumental sobre el conocimiento pedagógico, que en modo alguno desestima los procesos reflexivos. En efecto, algunos entrevistados manifiestan que la Pedagogía habilita a intervenir con prácticas pedagógicas acordes a los grupos culturales y sociales diversos, como así también permite pensar sobre el rol del Estado en una sociedad más justa.

Respecto a los campos de intervención de lo pedagógico

En este aspecto, los entrevistados mayoritariamente parecen identificar dos áreas principales de intervención de lo pedagógico. Por una parte, existe un grupo que considera que su participación se da principalmente en ámbitos áulicos e institucionales, en consonancia con las caracterizaciones de la Pedagogía como “metodología y técnica de la enseñanza”. Por otra parte, otro grupo despliega ideas asociadas a la intervención pedagógica en toda la extensión del sistema educativo (recalcando desde el jardín hasta la universidad), con eje en el diseño de políticas educativas como una incumbencia profesional.

## Usos del conocimiento pedagógico

En relación con los posibles usos del conocimiento pedagógico, los entrevistados ofrecieron respuestas heterogéneas, aunque siempre con percepciones positivas. Consideraron por ejemplo que usarían el conocimiento pedagógico para “encarar de forma crítica la enseñanza y los problemas en el aula”; “para mejorar los vínculos con los alumnos”, “para educar en la diversidad cultural y social”, “para ayudar a desnaturalizar lo educativo y pensar desde otros parámetros”, entre otros.

## *Estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía*

### Respecto a los principales problemas y temas que aborda la Pedagogía

Mayoritariamente, las respuestas de las alumnas se orientaron a explicitar que la Pedagogía toma como referencia la educación desde un punto de vista general y de qué manera esta es influida por los contextos económico, político y social. Desde este lugar se representarían problemáticas que marcan una complejidad particular de la disciplina. Un solo entrevistado marcó como principales los temas referidos al sistema educativo.

Específicamente algunas respuestas abordaron problemáticas vinculadas con el aprendizaje. Resulta significativo observar que se hizo referencia a los problemas derivados de las dificultades de aprendizaje como temas que aborda la Pedagogía.

### Respecto a los campos de intervención de lo pedagógico

En este sentido, las respuestas definieron que el principal lugar de intervención es la escuela. Sin embargo, se explicitó que “La escuela no es el único”; de esta manera, se valoraron ámbitos hospitalarios y empresariales. Las respuestas se orientaron al trabajo con niños y adultos en esta variedad

de ámbitos; específicamente se definió la importancia de la intervención en los “procesos de enseñanza-aprendizaje”.

### Usos del conocimiento pedagógico

En referencia a los usos del conocimiento pedagógico, las respuestas mostraron su utilización dentro de dos espacios diferenciados: la escuela y la clínica psicopedagógica. Fundamentalmente, las respuestas exaltan la importancia de los conocimientos pedagógicos para pensar las dificultades de aprendizaje, siendo necesaria para el futuro ámbito laboral; “interviniendo en la necesidad del otro”.

Finalmente, una de las entrevistadas expresó una visión más general desde un posicionamiento político –“Me ayudará a ver más allá”–, haciendo alusión a las distintas influencias políticas y económicas que influyen en el aprendizaje.

### *Estudiantes de la Licenciatura en Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación*

#### Respecto a los principales problemas y temas que aborda la Pedagogía

Respecto a los principales problemas y temas que aborda la pedagogía, la mayor parte de los entrevistados ha respondido que esta se ocupa de brindar teoría sobre lo educativo para analizar y afrontar los problemas actuales respecto a: el sistema educativo, el currículo y las teorías pedagógicas.

Por otro lado, algunos entrevistados han manifestado que los principales problemas de la pedagogía recaen en lo didáctico, en lo instrumental de la mirada pedagógica, específicamente sobre los problemas de aprendizaje, el lugar que ocupan el docente y el alumno y el aula como un espacio complejo donde se requieren intervenciones de todo tipo.

## Respecto a los campos de intervención de lo pedagógico

De manera significativa, los estudiantes entrevistados han manifestado dos grandes campos de intervención de lo pedagógico. Por un lado, la importancia del campo de la práctica cotidiana en las aulas. Luego, por el otro lado, otro campo de intervención fundamental sería el intercambio entre pares y otros profesionales dentro y fuera de la institución. Solo en un par de entrevistas los estudiantes dicen que interviene en el campo económico, político y social, teniendo como punto de partida al sujeto dentro del sistema escolar.

## Usos del conocimiento pedagógico

En relación con los posibles usos del conocimiento pedagógico, los entrevistados de educación ofrecieron respuestas heterogéneas, aunque siempre con percepciones positivas. Por un lado, en su gran mayoría imaginaron su desempeño enseñando, proponiendo una pedagogía crítica, con aulas abiertas al debate y a la reflexión personal. Luego, hubo quienes usarían el conocimiento pedagógico para ampliar la mirada con el fin de entender la realidad, los problemas educativos y el desarrollo escolar junto a sus actores.

No obstante, algunos estudiantes se refirieron al uso del conocimiento pedagógico como la herramienta fundamental para la producción teórica, la cual permitiría la realización de análisis, críticas y propuestas educativas para la transformación.

## Reflexiones finales

A partir del estudio de los dos ejes planteados, podemos pensar algunas cuestiones provisorias, pero apropiadas de acuerdo al objetivo planteado inicialmente.

Hemos observado que durante la instancia de ingreso, el sentido de lo pedagógico parece diluirse en la exigencia de la aprobación. Los docentes a cargo, a menudo seleccionados por cuestiones administrativas más que por un genuino interés en el área, desarrollan sus propuestas en cortos periodos de tiempo, que adquieren carácter introductorio, pero no llegan a sistematizar saberes, ni a proponer estrategias de acompañamiento pedagógico.

Esta cuestión va a ser retomada a partir de diversas iniciativas más o menos sistemáticas durante el primer año de la carrera. Por una parte, existe en la EHU el Programa de Mentorías, dispositivo que consiste en que estudiantes avanzados se constituyen en acompañantes de estudiantes ingresantes y realizan asesoramiento pedagógico en situaciones puntuales (parciales, trabajos prácticos, etcétera). Por otro lado, desde la cátedra se han intensificado las acciones coordinadas con la dirección de la carrera, con la finalidad de colaborar en el seguimiento del rendimiento de los estudiantes, la realización de charlas y jornadas destinadas a fortalecer los procesos de identidad universitaria, el ajuste de los mecanismos de evaluación final, entre otros. En estos casos, la presencia de la intervención pedagógica como herramienta importante en la retención pareciera adquirir cada vez mayor importancia en el contexto de las políticas institucionales diseñadas para tal fin.

En el caso de la impronta de la cuestión disciplinar en la conceptualización de la Pedagogía y la proyección en torno a los usos del conocimiento pedagógico, podemos observar que en general las respuestas se orientan hacia alguna relación entre los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, se pueden establecer particularidades: los estudiantes de Ciencias de la Educación vinculan lo pedagógico con la intervención y la reflexión en el sistema escolar; los estudiantes del Profesorado en Letras claramente se concentran

en el costado instrumental de lo pedagógico, aun cuando reconocen la reflexión como eje; finalmente, el grupo de Psicopedagogía entiende que la Pedagogía puede contribuir a la explicación en el caso de los problemas de aprendizaje y el desarrollo de los tratamientos. Respecto a las relaciones de la Pedagogía con otras disciplinas, existe consenso en la gran mayoría de los entrevistados: la Pedagogía se relaciona con la Sociología, la Política, la Economía, las Ciencias Sociales en general y, en menor medida, las respuestas se orientan hacia la Didáctica. En el caso de los estudiantes de Psicopedagogía, algunos mencionan la Biología. El análisis de las respuestas obtenidas en ambos ejes contribuye sin duda a repensar las acciones de la cátedra, como así también el sentido de lo pedagógico, como acción y reflexión.

## Bibliografía

- Arias, M. F. *et al.* (2012). La educación superior en Argentina. En *Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Públicas. La educación superior en el Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay hoy*, pp. 21-113 Buenos Aires, Biblos.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 279-304.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿Inclusión o calidad? En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 13. En línea: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>> (consulta: 23-12-2017).
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. En *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, núm. 2. San Pablo, Pro-Rectoría de Graduación, Universidad de San Pablo.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. En *Páginas de Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 275-297.



- (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. Informe para *La educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Gorostiaga, J., Lastra, K., Muños de Britos, S., Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del conurbano bonaerense. En Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. M. (coords.) (2015). *Repensar la inclusión en la Educación Superior. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires, Aique.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En Gluz, N. (comp.). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mihal, I., Lastra, K., Políticas de bienestar en el ingreso y primer año: la búsqueda de equidad en universidades del Conurbano Bonaerense. En Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. M. (coords.). (2015). *Repensar la inclusión en la Educación Superior. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires, Aique.
- Parrino, M. del C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros. Ponencia presentada en el *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

## **Pensamiento crítico y descolonial en la Formación Inicial del Profesorado (UNMdP)**

*Gladys N. Cañueto, Graciela Flores,  
Juan José Escujuri, Jonathan Aguirre*

La cátedra Problemática Educativa forma parte del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La estructura de dicho ciclo requiere que tal asignatura aborde contenidos ligados al campo de la educación desde una mirada multidisciplinar a grandes problemas de la Pedagogía: su carácter epistemológico, las teorías que sustentan el campo, las nuevas miradas sobre las que poder apoyarse para entender el mundo de la escuela, etcétera.

Las principales categorías de análisis de la pedagogía moderna han estado condicionadas por variables sociales y políticas. La institución escolar, tal como la concebimos hasta nuestros días, está enmarcada en el proyecto de la modernidad. Es por ello que en esta asignatura pretendemos rediscutir y complejizar el lugar desde el cual miramos y comprendemos la escuela como una construcción sociohistórica.

Las revoluciones agrícolas e industrial marcaron una transformación en los criterios de socialización, que en el transcurso del siglo XVIII a XIX harían que la relación entre

sociedad y educación se hiciera cada vez más estrecha. La revolución científica y el alud de nuevos conocimientos se expondrían en esta nueva institución de forma diferente, ya que comenzaba una fuerte tendencia a la sistematización de la teoría educativa, a través del liberalismo, la ilustración, el nacionalismo y el positivismo. Esta sistematización de las teorías educativas se profundizaría hasta alcanzar, hacia el fin del siglo XIX la entidad de política dimensional del Estado.

En este sentido, en los años 2011 y 2012, la materia se articulaba sobre la base de un eje introductorio: el carácter científico de la pedagogía y su vinculación con la cultura y el conocimiento; tres ejes de desarrollo de contenidos: el primero, ligado a la vinculación entre sociedad, Estado y educación; el segundo asociado a las teorías pedagógicas que han sustentado las practicas investigativas y de aula desde la modernidad y el tercero, apoyado en la discusión sobre la profesionalización de la formación del profesorado. Asimismo sumamos un eje transversal, donde abordamos una mirada a nuevas investigaciones en el campo de la educación, con el objetivo de dar cuenta de su importancia, y un eje teorico-práctico que vinculara las categorías teóricas en miradas prácticas sobre alguna categoría por analizar; en estos años se propusieron los conceptos de “escuela” e “interculturalidad”. Asociada a las clases teóricas se traspuso una estructura de trabajos prácticos que recuperaban a partir de textos complementarios los conceptos trabajados por el docente a cargo de la asignatura.

El primer eje por trabajar luego del eje introductorio era el eje 1: “Sociedad, Estado y Educación”. La educación es tomada como proceso social y por tanto la escuela se lee y analiza en relación con su contexto histórico, cultural y fundamentalmente tomando en cuenta las relaciones de poder y privilegio que circulan y se reproducen a su interior. Así,

la escuela no es tomada como algo aislado o fuera de su contexto, sino más bien como parte fundamental del contexto historicopolítico. En el eje 1 de la asignatura se trabajaban cuestiones como:

- » La idea de sociedad. Características de la Escuela Moderna. El Estado educador.
- » La declinación de la idea de sociedad. La escuela, el Estado y el mercado. La distribución social de la educación: calidad y equidad.
- » La crisis de la educación desde distintas perspectivas: “Desplazamientos conceptuales en la escuela actual”. Democracia y educación. El concepto de Escuela Total.
- » Escenarios de las reformas educativas. Análisis de casos de América Latina. La disyuntiva calidad de la enseñanza /cambio educativo. Repensar el sentido de la escuela hoy.
- » La nueva fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. Circuitos que definen sentidos para la escuela a partir de los 90.

Como se sostuvo anteriormente, a cada eje estructurante le correspondía un trabajo práctico a los efectos de poder recuperar a partir de textos complementarios los conceptos y categorías trabajadas en las clases teóricas. De esta manera, al eje 1 le correspondía el trabajo práctico n.º 1, que a su vez se dividía en dos guías de lecturas: la primera, “Sociedad, Estado y Educación” y la segunda: “Reforma Educativa y Contextos de Pobreza”. Las categorías que los estudiantes trabajaban y recuperaban del teórico eran: la educación y la democracia, Estado y familia, construcción social del conocimiento, construcción de la ciudadanía, fronteras: inclusión /exclusión, políticas de Estado, igualdad /equidad e inscripción sociocultural.

Para el desarrollo de las guías y el trabajo práctico n. 1 se utilizaban autores especializados en la temática y con amplia trayectoria en la educación:

- » Hargreaves, A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad. En *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era inventiva*, pp. 19-48. Octaedro.
- » Fernández Enguita, M. (2008). Escuela y ciudadanía en la era global. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación posiciones acerca de lo común*, pp. 15-28. Del estante editorial.
- » Gentili, P. (2008). Nada en común sobre pedagogía del desprecio por el otro. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación posiciones acerca de lo común*, pp. 31-62. Del estante editorial.
- » Duschatzky, S. (1998). La escuela como frontera. En *Propuesta Educativa*, pp. 4-14. Buenos Aires.
- » Redondo, P. y Thisted, S. (1999). La escuela en los márgenes. En Puiggros, A. *En los límites de la educación*, pp. 143-188. Rosario, Homo Sapiens.
- » Tiramonti, G. (2001). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. En *Modernización educativa de los 90*, pp. 31-47. Buenos Aires, Temas.

El texto de Hargreaves ayudaba a los alumnos a reflexionar en torno a la escuela moderna y a la escuela en la sociedad del conocimiento. Sus continuidades y rupturas. Allí se buscaban los elementos que definían a la sociedad del conocimiento y el rol que el docente debía cumplir para su desarrollo. Luego, con los textos de Fernández Enguita y Gentili, los estudiantes analizaban la relación existente e imbricada entre la escuela, el Estado y la ciudadanía, entendiendo que la escuela es, desde su concepción, dadora por excelencia de ciudadanía, es decir, gestora de ciudadanos. Y allí aparecía la cuestión de la

escuela pública como herramienta indispensable del Estado para la creación de la futura nación y las categorías “construcción nacional”, “civilización” y “ciudadanía”.

En el caso de la segunda guía de lectura que conformaba el trabajo práctico n° 1, utilizábamos los textos de Guillermina Tiramonti para, a partir de los imperativos de las políticas educativas de los 90, complejizar la mirada de la escuela en aquel contexto de desfinanciamiento y ajuste producidos por las políticas neoliberales adoptadas por el gobierno nacional. Asimismo, con el texto de Redondo y Thisted y el de Duschatzky, analizábamos junto a los estudiantes el contexto de pobreza de los 90 y su impacto en la escuela. Esta escuela se vuelve frontera y margen de lo público. Sostiene al respecto Duschatzky:

La escuela en contextos de pobreza parece ser la institución de la frontera. Al tiempo que genera distinciones, socialidades encontradas entre los que asisten y no asisten a ella, está allí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación de lo social: la violencia y corporización de los conflictos versus la simbolización que encuentra en la palabra otros modos de procesamiento de la experiencia. Ambas lógicas conviven en el mismo territorio, disputando lugares de legitimación. (1998: 5)

Al finalizar el eje 1, los estudiantes habían analizado el rol del Estado como elemento configurador de los procesos de ciudadanización, la democracia como fin de la educación, el rol de la educación y su relación con las políticas públicas y el debate sobre igualdad /equidad, inclusión /exclusión en la educación argentina.

A partir del año 2013, con el equipo de cátedra vimos interesante reconfigurar la propuesta curricular y modificar

algunas cuestiones del eje 1 y su correspondiente trabajo práctico, como así también el resto de los ejes articuladores del programa. Así, siguiendo la misma línea que esbozamos al comienzo del trabajo, articulamos la asignatura sobre la base de tres grandes núcleos, distintos a los tres ejes de los años anteriores. El primer núcleo, “Una aproximación al pensamiento pedagógico occidental”, a su vez está dividido en dos partes: la primera, denominada “La antesala del pensamiento pedagógico contemporáneo” donde la intencionalidad está puesta en el análisis y presentación de las principales teorías pedagógicas y autores representativos de lo que Saviani denomina la Pedagogía no-Crítica. La segunda parte, denominada “En camino hacia el optimismo en la educación como proceso emancipador” tiene por objetivo abordar aspectos de la pedagogía crítica y del replanteo del enfoque crítico. Esta mirada se complejiza con la relectura del aporte de los críticos en vinculación con el pensamiento latinoamericano y la perspectiva decolonial. Por último, la tercera parte, a partir del análisis de dos casos paradigmáticos, pone en las prácticas algunas de las categorías trabajadas en el soporte teórico.

Este primer núcleo reconfigura totalmente la propuesta del trabajo práctico n° 1, ya que a partir de este momento las categorías que abordará serán acordes a la propuesta del núcleo 1. Así, el trabajo práctico n° 1 desde el año 2013 se estructura de la siguiente manera: a modo de introducción, los estudiantes trabajan la pedagogía de la escolarización, la escuela como dispositivo y las relaciones entre conocimiento y acción. Subjetividad e identidades. Luego se estructura en tres grandes partes: la primera, “La antesala del pensamiento pedagógico contemporáneo”; la segunda, “En camino hacia el optimismo en la educación como proceso emancipador”; y la tercera, “Los enfoques y prácticas de

pensamiento pedagógico en contexto. El caso de la Señorita Olga y el caso IMPA”.

El objetivo del primer trabajo práctico es reconocer las principales categorías y representantes y analizar las teorías pedagógicas que hacen al pensamiento pedagógico occidental, anclando en la pedagogía crítica como proceso de reflexión y acción en la práctica. Asimismo pretende reflexionar, a partir de casos prácticos e investigaciones, el anclaje de esas teorías en el contexto. Para alcanzar dichos objetivos y trabajar las categorías del núcleo 1 la bibliografía de lectura obligatoria del práctico es:

- » Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* Madrid, Síntesis.
- » Grimberg, S. y Levi, E. (2009). Capítulos 1 y 4. En *Pedagogía, Curriculum y Subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- » Saviani, D. (1982). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En *Revista de Estudios e Investigación*, núm. 42, agosto. San Pablo.
- » — (1987). Escuela y Democracia o la teoría de la curvatura de la vara. En *Revista argentina de educación*, núm. 8, año 5, junio.

De esta manera, los textos de Carreño y Saviani hacen reflexionar y reconocer a los estudiantes las principales categorías y representantes de las teorías pedagógicas que hacen al pensamiento pedagógico occidental. El texto de Grimberg y Levi (2009), por su parte, aporta el análisis de la escuela como dispositivo de la modernidad, su origen y sus principales objetivos. Asimismo, dichos capítulos son analizados por los estudiantes para rastrear las diferentes subjetividades que promovía la escuela en su inicio moderno y cuáles son las que promueve en la actualidad. Aquí los



estudiantes deben ampliar y profundizar el análisis de las categorías y fundamentar la siguiente cita:

Los dispositivos pedagógicos, organizados y regulados por el Estado, expresados en la constitución de los sistemas educativos nacionales, conforman una trama que hacia finales del siglo XX se ha puesto en cuestión. Esas formas de la escolaridad creadas en los albores del capitalismo industrial y de la constitución del Estado Nación se han vuelto, en el siglo XXI, eje de problematización, crisis y reconfiguración. En los últimos años, también las categorías de infancia y juventud, indisolublemente ligadas con la escolaridad, se han vuelto objeto de debate tanto en la planificación política de la educación como en lo cotidiano escolar. (Grimberg, 2009: 11-12)

Para complementar las lecturas y como modo de poner en la práctica las categorías trabajadas en el soporte teórico se plantea el análisis de dos casos paradigmáticos en la educación argentina: el caso de la escuela de la Señorita Olga y el caso IMPA. El primero de ellos hace referencia a la experiencia de una escuela en la provincia de Santa Fe, donde Olga Cossettini, su directora, implementó diferentes estrategias pedagógicas “revolucionarias” para la época, que se asemejan mucho a las propuestas por la escuela nueva. La cuestión de la experimentación, la naturaleza, la cercanía con los alumnos fueron algunas de las características que tuvo dicha experiencia educativa. El caso IMPA, por su parte, representa la recuperación de una fábrica quebrada en manos de los propios trabajadores y la creación, en el mismo edificio, de un Bachillerato Popular. Dicha experiencia muestra la posibilidad de educar en contextos diversos y cómo la política, el trabajo y la

sociedad conforman un entramado en donde la educación no queda ajena.

La propuesta curricular desde 2013 plantea una reconfiguración de los núcleos y ejes vertebradores de la asignatura. Mientras que durante los años 2010, 2011 y 2012 el eje 1 se encargaba de la relación entre “Educación, Estado y Sociedad”, a partir del siguiente año dicho eje se trasladó al núcleo 2 de la asignatura, revisando categorías y bibliografía específica, transformándose en el trabajo práctico n.º 2. Dicho núcleo, denominado: “Una aproximación crítica a algunos problemas contemporáneos de la educación”, aborda tres grandes problemas que consideramos centrales: la relación entre educación, Estado y sociedad –a partir de categorías que tienen que ver con repensar el sentido de la escuela hoy, la calidad y la equidad, el debate sobre el lugar del Estado estableciendo políticas públicas en el campo de la educación y la justicia educativa–. El segundo problema es la dinámica e interacción de la cultura en la práctica educativa. Por último, el tercer problema: la relación teoría y práctica en la formación del profesorado.

El primer problema que aborda el núcleo 2 es, entonces, muy similar al eje 1 del antiguo programa de la asignatura, pero la cátedra ha producido algunas modificaciones en cuanto a su extensión, a las actividades propuestas en el práctico y a la bibliografía utilizada. A partir de este momento, los textos que se utilizan en el trabajo práctico son:

- » Bucci, I. y Cordero S. (2013). Mapa Escolar del partido de General Pueyrredón. Impacto en la transformación educativa sobre la evolución de la matrícula de la educación pública y privada. En *Revista de educación*, núm. 6, año 4, septiembre.
- » Redondo, P. y Thisted, S. (1999). La escuela en los márgenes. En Puiggrós, A. *En los límites de la educación*, pp. 143-188. Rosario, Homo Sapiens.

- » Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa en la escuela media*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Manantial.
- » Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). Primera Parte: Elección escolar, trayectorias familiares y educativas. En *La educación de las elites. Aspiraciones estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.

En el presente práctico se han descartado textos y se ha optado por otros que aportan una mirada más global sobre la crisis del sistema educativo a fines de los años 90. Con los trabajos de Tiramonti y Ziegler sobre la fragmentación del sistema educativo y la educación de las elites, los estudiantes están en condiciones de realizar un análisis más profundo de la crisis y, por ende, reflexionar sobre las problemáticas que trajo consigo dicho contexto educativo. El texto de Bucci y Cordero aporta una visión desde la práctica y desde los datos estadísticos concretos sobre el Mapa escolar del Partido de General Pueyrredón y el impacto que significó la transformación educativa en la matrícula de la educación tanto pública como privada. Por último, el trabajo de Redondo y Thisted es el único que se mantuvo, ya que la visión de frontera y de escuela de los márgenes sigue presente en nuestro sistema escolar y creemos que los futuros docentes deben tener plena consciencia de ello.

Uno de los propósitos de nuestra cátedra es que los estudiantes problematicen concepciones naturalizadas; en el marco del abordaje de diversos contenidos, nos abocamos a promover la crítica y la reflexión mediante la identificación de modelos hegemónicos en contraste con alternativas transformadoras, revisando diversas construcciones históricas, por ejemplo, el mito igualitario procedente de la

matriz igualitaria de nuestro sistema educativo, poniendo en evidencia la función reproductora de desigualdades que conllevan ciertos enfoques.

Cuando en la primera clase del presente cuatrimestre preguntamos a los estudiantes qué es, para ellos, la educación, fue impactante encontrar que muchos estudiantes sostienen ideas similares a la siguiente: “Yo creo que la educación es la forma en que se transmite conocimiento, disciplina, reglas, moral, para que la persona educada se adecue al comportamiento aceptado comúnmente” (Estudiante 27). Esta idea de educación como adecuación nos permite interpretar principalmente que es necesario que nos ocupemos de recurrir al pensamiento crítico para transformar el supuesto cristalizado que entiende la educación como adaptación pasiva al orden establecido. Estas creencias de los estudiantes contrastan fuertemente con dos enfoques que se abordan durante la cursada: las pedagogías críticas y el enfoque descolonial. El abordaje de ambos, como intentamos mostrar, es complementario si se pretende incidir concretamente en nuestra realidad, situada temporal y espacialmente, conflictiva y dinámica, especialmente teniendo en cuenta el “colonialismo mental” y la “dependencia mental” (Cerutti Guldberg, 1998) como rasgos de la colonialidad (que perduran como resabios del colonialismo, que es necesario remover).

Si se reconoce que la sociedad es conflictiva, que existen condiciones objetivas que inciden en la educación, es decir, si no se considera a la institución educativa como autónoma de la sociedad, si se comprenden las luchas de fuerza como inherentes al dispositivo pedagógico, si se tiene en cuenta que el docente no detenta “el” poder y si se comprende que la educación porta herramientas de transformación de condiciones de opresión; el sujeto que aprende es resignificado, como es resignificada la tradicional concepción de enseñanza como transmisión y es también resignificada la

visión curricular como algo neutral y objetivo, puesto que si se incluyen perspectivas cuyo propósito es propender al cambio, ya el hecho educativo que implica su abordaje es promotor de prácticas emancipadoras.

En Problemática Educativa pensamos la educación como campo de lucha, como espacio de resistencia a las prácticas hegemónicas productoras de subjetividades dóciles así como de desubjetivación, en el marco del actual panorama de vulnerabilidad del colectivo en el que estamos todos inmersos. Transitamos por sendas que distan mucho de un pensamiento monológico al incluir perspectivas críticas de la educación y abordajes propios del enfoque descolonial.

Entre los cambios que introdujimos en el año 2013, y luego de realizar dos seminarios internos para leer, analizar y debatir textos de pedagogía crítica y perspectiva descolonial, decimos realizar una selección de bibliografía que actualizara las miradas sobre la formación del profesorado, que abordamos como el tercer problema del núcleo 2: La relación teoría y práctica en la Formación del Profesorado.

De esta manera diseñamos un trabajo práctico 4, cuyos contenidos centrales son: la formación del profesorado en el marco de la sociedad contemporánea; el profesor como intelectual orgánico; la educación como política cultural; análisis de experiencias y casos latinoamericanos de educación alternativa intenta reflexionar sobre el replanteo del enfoque crítico en educación, analizar los factores que favorecen y dificultan la profesionalización docente, e indagar en las líneas centrales en torno al estado actual de la formación del profesorado en Argentina y el papel de la investigación biográfica narrativa para el conocimiento de la práctica educativa. La bibliografía que seleccionamos para el abordaje de estos temas se centra en los siguientes textos:

- » McLaren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia

una redefinición. En *Pedagogía, identidad y Poder*, pp. 11-49. Rosario, Homo Sapiens.

- » Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado futuro. En McLaren, P. y Kincheloe, J. C. (eds.). *Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos*, pp. 365-388.
- » Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152, julio-diciembre. Bogotá.

La formación es transformación de uno mismo, de la relación con los otros y de la realidad; en ese registro entendemos la praxis de la enseñanza como política cultural (Giroux y McLaren, 1998) y comprendemos la importancia de indagar cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de campos del discurso vinculados entre sí, como son “el discurso de la producción cultural, el discurso del contexto y el discurso de las culturas vividas” (1998: 35). Estos tres discursos son incorporados por el enfoque decolonial, que nos interpela expresamente si no ignoramos nuestra historia y nos impulsa a identificar nociones que nos convocan como sujetos latinoamericanos que portamos una impronta colonial que es necesario dismantelar para alcanzar una identidad propia, que no excluya epistemes otras y practique un diálogo respetuoso de la pluriversidad en sentidos varios.

Hacia mediados del siglo XIX, Simón Rodríguez decía: “La Instrucción pública en el siglo 19 [sic], pide mucha filosofía [...]” y destacaba: “la América no ha de imitar servilmente, sino ser original” (Rodríguez, 1990: 206). Esta originalidad se plasmaba en su postura, por ejemplo, porque incluía la afectividad en la enseñanza, a diferencia de

la pedagogía eurocéntrica que sostenía entonces (y que aún puede encontrarse en las aulas) la distinción moderna cartesiana mente-cuerpo, intelecto-afecto, con supremacía de lo racional a ultranza, en desmedro de los vínculos pedagógicos que no son meramente cognitivos. Por otra parte, su originalidad se observa en sus consideraciones en torno a la educación popular, que podrían considerarse como un antecedente de la actual perspectiva descolonial, por distintos motivos, entre otros, por su denuncia de la colonización, por su preocupación por la inclusión que se enmarca en su visión de la potencia emancipadora de la educación para los pueblos, otorgando voz a los silenciados por la colonización. Esta alusión a pedagogos latinoamericanos intenta mostrar que hay rastros valiosos en nuestro pasado que ya denunciaban aspectos que hacen del enfoque descolonial un aporte para comprendernos a nosotros mismos, como sujetos cuya identidad cuenta con rasgos propios.

En nuestras prácticas de enseñanza asumimos que la educación puede conllevar una forma de colonialidad (Lleras, 2010), que el discurso de la educación puede ser comprendido como “un conjunto de experiencias fracturadas que son vividas y sufridas por individuos y grupos dentro de entornos y contextos específicos” (Giroux y McLaren, 1998: 34) y simultáneamente compartimos nociones que se patentizan en las siguientes palabras: “La pedagogía crítica nos reta a que seamos capaces de ver a través de la densa niebla de la ideología y a que seamos valientes en nuestro compromiso con la defensa de las poblaciones subordinadas, incluso cuando no es fácil tomar una postura, y proporcionarles herramientas críticas para la transformación” (Bartolomé, 2008: 387). Dicho brevemente, la articulación que asume la cátedra entre pedagogía crítica y enfoque decolonial es condición de posibilidad para plasmar prácticas de enseñanza liberadoras contextualizadas.

Consideramos que la pedagogía decolonial es condición de posibilidad de la pedagogía crítica en la realidad latinoamericana o, dicho de otro modo, es la manera de concretar una pedagogía que pretenda asumirse como crítica en el contexto latinoamericano, porque se propone identificar que nuestro pensamiento procede del paradigma de la modernidad, denunciar su etnocentrismo europeo, identificar la conexión entre modos alternativos de pensamiento y los paradigmas establecidos o dominantes, reconocer las condiciones del pensamiento crítico y denunciar la inadecuación entre paradigmas ajenos y realidades propias.

La pedagogía decolonial se propone interpelar al individuo que padece aún la imposición de modos de pensamiento y de paradigmas establecidos dominantes. De tal modo, se torna una herramienta transformadora la práctica de una desobediencia al orden epistémico vigente (De Souza Silva, 2010), porque la aplicación de un modelo universal de educación crea una “normalidad” intelectual que descontextualiza y homogeneiza la complejidad y diversidad de la realidad y justifica la importación de modelos globales para solucionar problemas locales.

En la asignatura nos ocupamos de acercar a los estudiantes a una perspectiva intercultural no en sentido funcional sino crítico, que contrasta con el multiculturalismo que suele conllevar una propuesta de tolerancia, que en realidad es una forma de marginalidad, porque no propone inclusión sino que la alteridad es aceptada, pero en un espacio otro, sin auténtica inclusión. Del mismo modo, la conexión entre pedagogía crítica y pedagogía descolonial promueve un diálogo entre la criticalidad y sus categorías con el discurso de la cultura vivida, que puede entenderse como experiencia de colonialidad, dada nuestra situacionalidad. Creemos que la mencionada conexión es pertinente en la formación inicial. La formación de profesores exige la versatilidad, la



polifuncionalidad y la apropiación de saberes indispensables para desempeñar su rol docente, para contribuir en el proceso de transformación del Estado; para resignificar de manera profunda el concepto de ciudadanía activa y de democracia participativa, donde la escuela encuentre un lugar clave y fundamental en la formación.

## Referencias

- Bartolomé, L. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado futuro. En Mc Laren, P. y Kincheloe, J. (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, pp. 365-388. Barcelona, Grao.
- Cerutti Gulsberg, H. (1998). Identidad y dependencia culturales. En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, vol. 15, pp. 131-144. Madrid, Trotta.
- De Souza Silva, J. (2010). La pedagogía de la pregunta y el día después del desarrollo. En *III Congreso Nacional de Educación Rural*. Medellín.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- Duschatzky, S. (1998). La escuela como frontera. En *Propuesta Educativa*, núm. 18, año 9, pp. 4-14. Buenos Aires.
- Giroux, H. y McLaren, M. (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. *Pedagogía, identidad y poder*, pp. 11-49. Rosario, Homo Sapiens.
- Grimberg, S. y Levi, E. (2009). *Pedagogía, Currículum y Subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Lleras, E. (2010). Del educar al pedagogiar. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9, núm. 25. Bogotá, Universidad de Los Andes. En línea: <[www.redalyc.org/pdf/305/30512376013.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/305/30512376013.pdf)> (consulta: 23-12-2017).
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades Americanas*. Caracas, Biblioteca Ayacucho. En línea: <<http://www.bibliotecayacucho.info/downloads/dscript.php?fname=CL150.pdf>> (consulta: 23-12-2017).

## **Propuesta formativa de la materia Educación II de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires**

*Cátedra Educación II –Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*

Una de las preocupaciones centrales del equipo de cátedra de Educación II en la última década fue, sin duda, situar los abordajes del campo pedagógico en el centro de la escena y del trayecto de formación de la materia, apartándonos de las perspectivas más sistémicas que habían sido las que originalmente habían constituido el nudo de las reflexiones. La actual propuesta académica de Educación II fue elaborada atendiendo cuestiones de diferente orden. En primer lugar, refleja un amplio universo de discusiones internas derivadas de la necesidad de realizar un pasaje progresivo de una materia orientada al “análisis del sistema educativo formal y no formal” –tal como propone el plan de estudios vigente y fue durante mucho tiempo matriz conceptual de la cátedra– a otra orientada a la discusión de “problemáticas pedagógicas contemporáneas”, tal como sugiere la propuesta de plan de estudios aprobado en la Facultad de Filosofía y Letras y en trámite de aprobación por parte de la universidad.

En segundo lugar, supone el desafío asumido de dar espacio en la formación de los estudiantes a corrientes teóricas

que solo recientemente han comenzado a tener lugar en el debate pedagógico, aunque tengan cierto recorrido conceptual en las últimas tres décadas. En particular, interesa tomar a estas no como esquemas teóricos para “reproducir”, sino como disparadores de un tipo de *imaginación pedagógica* que permita contribuir a la reflexión y la construcción de teorías y perspectivas “desde el sur”.

En tercer lugar, para lograr esto resulta esencial una aproximación a la discusión de las problemáticas pedagógicas contemporáneas que ofician de tópicos para la reflexión, basada en el supuesto de que contribuir a formar a los estudiantes en el ejercicio del pensamiento crítico requiere abrir espacio a la incertidumbre y el conflicto cognitivo. Así, se procura dar cuenta de los aspectos ambiguos, de las paradojas y las tensiones que suponen algunos de los problemas tratados, a la vez que se procura generar el espacio necesario para que las teorías y las interpretaciones relativas a esas problemáticas puedan ser desafiadas.

Por último, la propuesta de enseñanza incluye una metodología de trabajo con clases teóricas, talleres de lectura y escritura y trabajos prácticos con cronogramas, consignas, actividades y recursos compartidos que desde hace varios años se revisan periódicamente en busca de una mayor precisión y ajuste, reafirmando su carácter de *propuesta de cátedra*. En este punto, cabe señalar que la propuesta de la cátedra asigna tareas claramente diferenciadas a cada uno de estos espacios. Así, los teóricos desarrollan las grandes líneas conceptuales que caracterizan el abordaje de cada uno de los tópicos propuestos. Dicho abordaje privilegia la construcción de una aproximación a los problemas pedagógicos que pone en el centro la reflexión sobre los aportes que la teoría hace a su construcción y las ambigüedades y tensiones que los caracterizan. Este espacio, además, intenta trazar articulaciones entre los debates, categorías y conceptos

medulares de estos aportes teóricos, con vistas a avanzar en la reformulación de la pedagogía como campo de saber.

Los talleres de lectura desarrollan una estrategia que resulta complementaria de las clases teóricas. Funcionan como espacios de análisis en profundidad de perspectivas teóricas y autores cuya complejidad requiere de un abordaje más sistemático y exhaustivo. Si en los teóricos la estrategia es sintética y prioriza la articulación entre problemas y aproximaciones conceptuales, en los talleres de lectura la estrategia es predominantemente analítica y pone en foco la revisión detallada de algunos aportes conceptuales clave en la construcción de la mirada de la cátedra.

Los prácticos son un espacio en el que se procura poner en tensión las aproximaciones conceptuales abordadas en los otros espacios a partir de recursos que abren la discusión. Los materiales que se presentan son de características variadas: artículos periodísticos, videos, documentos institucionales, narraciones de experiencias, etcétera. Su selección obedece a criterios claros de pluralidad en cuanto a las posiciones que se presentan y pretende evitar las “tentaciones del profetismo” que acechan en las construcciones que rotulan positiva o negativamente ciertas políticas, prácticas o experiencias antes de su análisis. En esa lógica, los ejemplos que incomodan los supuestos compartidos por los miembros de la cátedra son vistos como fecundos y desafiantes ya que obligan a ejercer la crítica con rigor, reconociendo los espacios de incertidumbre.

Los espacios de escritura aúnan la preocupación por la enseñanza de aspectos clave involucrados en el desarrollo de la profesión académica (el desarrollo claro de las ideas, la construcción de argumentos) con la convicción de que la palabra escrita permite tomar distancia y revisar el propio proceso de construcción del aprendizaje. Proponer actividades de escritura a los alumnos implica

un trabajo adicional de devoluciones, individuales o colectivas, según el caso, que revisan la forma en que los estudiantes producen y los invita a reflexionar sobre sus propias producciones.

El propósito de la materia es introducir a los estudiantes en la construcción y el análisis de problemas pedagógicos contemporáneos, a partir de la conceptualización de la pedagogía como un campo de saber y poder atravesado por múltiples disputas por la hegemonía. Esta propuesta de enseñanza plantea un enfoque integral y complejo que pretende poner en conversación y debate conceptos y supuestos de un heterogéneo cuerpo de teorías acerca de lo social, lo cultural y lo educativo, así como incorporar a los estudiantes en diversas prácticas sistemáticas de trabajo intelectual y académico.

Durante el desarrollo de la asignatura, las actividades de enseñanza y aprendizaje se organizan en torno a una serie de desarrollos teóricos de los movimientos posfundacionales y decoloniales que plantean cuestiones e interrogantes a la tradición crítica en educación y pedagogía. De este modo, la propuesta formativa procura elaborar y abordar problemas pedagógicos desde el punto de vista de las instituciones y organizaciones educativas y sociales, de los sujetos pedagógicos y del conocimiento escolar y el saber pedagógico como lentes privilegiadas para aproximarse al modo en que diversas experiencias y prácticas educativas constituyen intentos por dominar la indeterminación de lo educativo como porción de lo social que resulta imposible de ser fijada de antemano.

La unidad I procura proporcionar elementos para desarrollar conversaciones en torno a qué significa una pedagogía posfundacional y decolonial en el contexto latinoamericano actual. La aproximación pretende provocar: en lugar de un desarrollo lineal, histórico o “evolutivo” de las ideas

teóricas en cuestión, se parte de algunos de los “puntos de llegada” (los consensos teóricos básicos existentes dentro de la cátedra) y se desanda el camino recorrido por el campo pedagógico en su constitución.

En la unidad II se enfocan el análisis de la historicidad, contingencia y dinamismo de los procesos de cambio educativo y los modos en que los sujetos del campo pedagógico disputan la construcción de sentidos en torno al cambio educativo, procurando comprender cómo el “largo aliento” de las mutaciones institucionales involucra a las contingencias sociohistóricas y a las construcciones políticoeducativas en las que las propuestas estatales se entraman con las apropiaciones y resignificaciones de esos procesos que producen otros sujetos del campo pedagógico.

La unidad III aborda el problema de las desigualdades y las diferencias en el campo pedagógico como puntos nodales para analizar quiénes son hoy los sujetos de la educación, cómo se los piensa, cómo se los incluye /excluye en la escuela. Pretende esencialmente generar interrogantes y conversaciones acerca de cómo se han pensado las relaciones /asociaciones entre igualdad y homogeneización en la escuela y cómo se articulan desigualdades y diferencias en el campo pedagógico. El punto de partida es, claro está, el derecho a la educación: los desafíos pedagógicos que enfrenta la escuela en el contexto de las transformaciones económicas, sociales y culturales contemporáneas.

La unidad IV tiene por objetivo introducir a los y las estudiantes en las configuraciones que tienen lugar entre las experiencias educativas, el conocimiento y el poder, y plantea el interrogante alrededor de las políticas de conocimiento que interpelan a los distintos sujetos del campo educativo, a partir de un abordaje pedagógico centrado en la comprensión de los sentidos atribuidos al currículum como espacio de lucha y las disputas por avanzar hacia otros modos de

construcción, puesta en circulación y validación de conocimientos educativos y saberes pedagógicos.

En este punto, se condensan los debates y aportes previamente analizados: los aportes teóricos, las discusiones relacionadas con las agendas contemporáneas de la igualdad y el reconocimiento, las tensiones existentes en las instituciones escolares como consecuencia de la crisis de sus formas y sentidos históricamente constituidos y de los desafíos que supone dar cuenta de las nuevas agendas sociales movilizan la discusión en torno al conocimiento escolar.

El análisis pone en el centro de la discusión el papel de los docentes en el marco de las políticas de conocimiento contemporáneas, procurando visibilizar el universo creciente de experiencias que procuran romper con la lógica tecnicista que supone en el docente a un “aplicador” de contenidos y saberes producidos en otros ámbitos y reivindica su carácter de productor de conocimiento y de experiencias que en el día a día de las instituciones educativas dan forma a una praxis compleja y multidimensional. El reconocimiento de otras formas de producir saber pedagógico, es finalmente, el punto de partida para recorrer el arduo camino de la construcción de nuevas “pedagogías” desde el sur.

# Raquel Camaña: aportes para pensar el campo pedagógico en Argentina a principios del siglo XX (FaHCE, UNLP)

*Analís Escapil, Mónica Fernández Pais, Juan Gabriel Luque*

## Introducción

La experiencia que relatamos da cuenta de la búsqueda por encontrar nuevas articulaciones entre la historia, la pedagogía y las nuevas cuestiones que se han incorporado a la agenda educativa en los últimos años. El trabajo con fuentes, incluso aquellas poco exploradas desde la historiografía, habilita reflexiones en torno a lo educativo y extiende sus fronteras. El problema de las minorías, la educación sexual y los derechos de las mujeres son algunas de las temáticas que se han incorporado a los programas de asignaturas como Fundamentos de la Educación, que se dicta para los estudiantes de diversos profesorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta experiencia damos cuenta de un modo posible de articular saberes provenientes del campo de los estudios de género y lo escolar a partir de la obra de la pedagoga argentina Raquel Camaña, denominada *Pedagogía Social*, publicada póstumamente en 1916. En este caso, el trabajo con fuentes resulta un recurso válido para introducir a estudiantes cuyos campos disciplinares están alejados de la cuestión en un proceso de reflexión acerca del lugar de la



escuela en la enseñanza de cuestiones ligadas al ser mujer o varón. Nos interesa promover en los estudiantes la reflexión capaz de traducirse en acción en el aula, como acercamiento concreto a la realidad. Como planteaba Benjamin, aludiendo a la idea de “pensamiento crudo” de Brecht:

los pensamientos crudos [...] deben informar y participar del pensamiento dialéctico, porque no ilustran más que la referencia de la teoría a la práctica [...] un pensamiento debe ser crudo para convertirse en acción. (Arendt, 2007: 23)

Al mismo tiempo, la experiencia da cuenta del recorrido realizado por esta fuente que, en cada clase, se resignifica en función de la coyuntura. En este caso, el texto de Camaña, de lectura lineal y clara, es un disparador para conocer y analizar el discurso hegemónico acerca del lugar de la mujer a principios del siglo XX en el país y las disputas por su transformación.

Para presentar la obra, diremos que está compuesta por 19 apartados que versan sobre las siguientes temáticas: “Humanismo, religión del Porvenir”, “Eugenismo y profilaxis social”, “Femineidad”, “Sobre Educación”, “La educación sexual”, “La escuela-hogar”, “Bases prácticas para la educación integral”, “Coeducación”, “Herencia sexual”, “Educación sexual de nuestros hijos”, “Educación integral”, “El examen oral”, “Verdades”, “Degeneración”, “Higiene psíquica”, “La educación y la guerra”, “Vivió educando”, “Mary O. Graham” y “Función social del egoísmo”. La obra en su conjunto está atravesada por diversas discusiones que ponen el foco en la responsabilidad del Estado, en tanto agente educador, siendo la escuela el dispositivo privilegiado y legítimo para ello. Asimismo, la autora discute a lo largo de su obra concepciones filosóficoantropológicas que se ponen

en tensión con la posición sostenida por la iglesia católica con respecto a la concepción de *hombre*.

Consideramos relevante centrarnos, a partir de su obra, en los aportes que Raquel Camaña, influenciada por el positivismo, el normalismo y el higienismo, desarrolla en el ámbito de la pedagogía. Resulta de importancia la voz de esta mujer, quien instala en la agenda política educativa temáticas de avanzada para la época. Siguiendo a Lavrin (2005), Camaña combinaba posturas tradicionales y modernas. En un sentido, era considerada tradicional porque concebía que mujer y madre eran sinónimos, en cuanto garantiza la reproducción y conservación de la especie y, por otro lado, era considerada moderna, por cuanto que la mujer requería educación sexual para cumplir su deber social de ser madre, siendo la infancia el objetivo central de la educación sexual. En palabras de Raquel Camaña (1916: 52): “En efecto, ahí está el núcleo de la educación sexual: Lo que en ella interesa es el hijo”.

Este escrito abordará de manera global la obra citada, intentando problematizar la producción que esta militante socialista y educadora escribió a principios del siglo XX, poniendo en valor su producción en el campo de las ideas pedagógicas, haciendo foco en los siguientes ejes:

- » Educación sexual;
- » Conceptualizaciones sobre el cuerpo femenino;
- » Maternidad.

## **Acerca del contexto político educativo hacia fines del siglo XIX y principios del XX**

El contexto de producción de la obra *Pedagogía Social* la ubicamos en el marco de consolidación y conformación del sistema educativo argentino, sistema que se organizó en lo

administrativo entre los años 1875 (la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires) y 1905 (Ley Láinez). Según Pineau (2001), un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma hegemónica en todo el globo. La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad, encargada de la socialización de las nuevas generaciones.

Dussel, Pineau y Caruso (2001) señalan que la escuela moderna nació como una “máquina de educar”, una tecnología capaz de ser replicable, llegando a grandes masas de la población. La escuela moderna tuvo la tarea prioritaria de incorporar la población a un núcleo cultural común; en tanto dispositivo, tuvo la misión de encauzar la naturaleza infantil a fin de organizar los Estados nacionales. En la Argentina, el Estado contribuyó a la constitución de la escuela e hizo de esta su *locus* privilegiado para la construcción de la nación y de la transmisión de una cultura hegemónica. Entre los siglos XIX y XX, la institución escolar se expandió como forma educativa hegemónica, promoviendo la legislación y obligatoriedad de la educación básica, acompañada de la producción del discurso moderno de la *infancia*.

La infancia comenzó a ser interpretada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, “buen salvaje”, perverso, polimorfo, futuro delincuente, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico (Pineau, 2001). De esta forma comenzó a ser definida a partir de su “incompletud” en relación con el adulto, construido como patrón normal adultocéntrico. La construcción del sujeto pedagógico: el alumno o alumna se volvió sinónimo de infante normal, escolarizando la vida de todo niño y niña. Como señala Carli cuando refiere al proceso de constitución de la educación moderna:

la niñez comenzó entonces, a partir del 80 a ser objeto de una institución estatal y de un proceso de disciplinamiento social. La escuela pública, situada como bisagra entre la familia y el Estado. (2005: 49)

De manera que la infancia como categoría social, fue definida, delimitada y sometida a procesos de socialización y control, con un alto impacto cultural, promovidas a partir de la escolarización masiva. La escuela moderna cumplió un rol fundamental en la producción y transmisión de saberes para y sobre la infancia. *Infancia y escuela* se constituyen y refieren mutuamente, haciendo casi imposible no pensar en una sin hacer referencia a la otra. Tanto el discurso pedagógico moderno como el sistema escolar estatal constituido desde mediados del siglo XIX generaron un conjunto de efectos sobre los cuerpos, propensos a reforzar las matrices binarias y jerárquicas. Entre ellos, se destacaron aquellos vinculados con los procesos de generización: “Los efectos materiales de tales relaciones han sido la construcción de feminidades y de masculinidades” (Sharagrodsky, 2007: 263).

Si bien la Ley 1420 posibilitó el acceso de niñas y niños al sistema educativo, este se hizo en condiciones desiguales según el género, plasmadas en el curriculum escolar:

el ciudadano era un varón, puesto que no se esperaba de las niñas una participación “directa” en la política; aunque sí de manera vicaria. Y si educar al varón era, ante todo, formar al ciudadano; educar a la mujer era construir a la madre /esposa del ciudadano. En el congreso pedagógico nacional, reunido en 1882, se señaló la importancia social y moral que debió otorgarse a la educación de la mujer, y, fundamentalmente, la necesidad de enseñar a las niñas –tanto en las escuelas elementales como en las superiores– costura, corte

de ropa de uso y bordado (cuya eficaz atención debe recomendarse). La reproducción de la división sexual del trabajo (y, por ende, de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres) fue asegurada desde el mismo Currículum. (Nari, 1995:35)

Con el objetivo de constituir el cuerpo social de la nación, el higienismo fue el sustento teórico para una serie de prácticas educativas que centraron su atención en la educación e intervención sobre el cuerpo de los y las infantes, a fin de inculcar hábitos de salud, produciendo una regulación y disciplinamiento de los cuerpos, generando una *conciencia eugénica* en tanto proceso de subjetivación y autodisciplinamiento de la población. El ámbito escolar debía ser el lugar para promover e impartir la prevención. La alianza entre medicina y pedagogía se constituyó sobre la base de las nociones de higiene y profilaxis, como afirma Lionetti:

La noción de higiene se asociaba al mejoramiento de las condiciones ambientales para evitar o minimizar la aparición de enfermedades o anomalías en la sociedad presente, y la de profilaxis, vinculada al movimiento eugenésico, aludía a las intervenciones que buscaban, a través de medios selectivos, desterrar en el presente los elementos perniciosos para la sociedad futura. Bajo ese pretexto se insistía en el valor del diagnóstico precoz y en la necesidad de intervención del Estado. (2011: 31-52)

Para tal fin, la figura de la mujer fue central, en tanto destinataria principal de esta educación, ya que ella se transformaría junto a la niñez en la propagadora en el ámbito familiar /doméstico de estas ideas de cuidado sobre el cuerpo, atendiendo principalmente la buena crianza de

los hijos y las hijas de la nación, factibles de corrección, de encauzamiento. La idea es intervenir para prevenir, la educación y control sobre los cuerpos individuales garantizarían la construcción del cuerpo sano de la nación argentina.

La pregonada alianza entre el discurso medicopedagógico impregnó las prácticas educativas a la hora de enseñar a niñas y niños asignaturas de contenidos más prácticos como la Higiene. Entre las nociones elementales que se enseñaban se pueden señalar: conocimiento del cuerpo humano y sus funciones, su conservación. La comparación del cuerpo humano, sus funciones y necesidades con los demás animales. El ejercicio corporal. El aseo del cuerpo, la higiene de la boca, del vestido y de la habitación. Alimentación, alimentos sencillos y nutritivos. Los paseos. La influencia de los agentes naturales en la conservación de la salud: el aire puro, el agua potable, la influencia del calor y del frío. El descanso, la vigilia y el sueño. La educación de las sensaciones y los sentidos. Los primeros auxilios en caso de accidentes. Breves nociones de higiene física y moral. Ejercicios militares más sencillos (para varones). Y, finalmente, los efectos perniciosos de las bebidas alcohólicas, del tabaco, de algunos trajes y afeites. (Berra, 1989: 10-11)

Raquel Camaña era partidaria, y a lo extenso de su obra lo sostiene imperativamente, de que la escuela era el dispositivo principal mediante el cual debían impartirse estas ideas. Enfatizaba el rol protagónico y principal del Estado en tanto agente educador; es decir, era responsabilidad del aparato estatal llevar adelante esta educación:

la escuela única, la del Estado, laica, popular, basada en la coeducación, tenderá a hacer converger las ciencias, las letras, la moral, el arte y la religión humanas hacia la educación y la instrucción sexual, engendrando la escuela-hogar, hogar de niños conociéndose, protegiéndose y amándose mutuamente. (1916: 31)

Contrariamente a las ideas que esta educadora proponía en relación con la educación sexual de las niñas, había quienes creían que no era pertinente impartir educación sexual, ya que se podría poner en riesgo el pudor de ellas. Es por ello que este aspecto de la propuesta de Raquel Camaña no llegó a las aulas. Desde los discursos podemos ver que la escuela se proclamaba laica, pero se vislumbraba la alianza entre el poder médico y el poder religioso, con el fin de moralizar la sociedad. Desde este lugar, la propuesta de Camaña apuntaba a formar a la población y, sobre todo, a la masa popular en cuestiones que hacen a la educación sexual, en términos de procreación consciente. Siguiendo a Southwell:

Estas concepciones no están articuladas a una noción soberana de lo femenino, sino que el hombre era ubicado como modelo y la femineidad se concebía articulada a la familia y atravesada por la maternidad. (2011: 23-36)

Con esto queremos decir que Raquel Camaña, si bien es de avanzada en su preocupación con respecto a la educación sexual, la sostiene desde el paradigma higienista imperante en la época, concibiéndola como *profilaxis social*, es decir, preventiva. Esto constituye uno de los puntos fuertes de su pensamiento en relación con la educación sexual en tanto preventiva ante posibles degeneraciones que perjudiquen

al cuerpo social. Esta tarea debe ser responsabilidad del Estado e impartirse en las escuelas públicas de la nación, reforzando la alianza Estado-familia-escuela con el objetivo de civilizar el instinto.

La principal tarea reservada, en la actualidad, al padre y al maestro, es la de educar e instruir sexualmente a las nuevas generaciones; es la de incluir el instinto procreador, el más poderoso de los instintos, aquel que hasta hoy no ha salido de la animalidad, en el radio de la moral científica por medio de una educación apropiada. (Camaña, 1916: 51)

Desde una perspectiva de género, podemos observar que la autora sostiene una división heteronormativa con respecto a los roles sociales que deben cumplir varón y mujer en la educación sexual de sus hijos. Según afirma:

Es un hecho que, física y moralmente, la edad más peligrosa oscila entre los 13 y los 18 años, edad que corresponde, por atavismo, a la fase aún salvaje de nuestra especie. Además, la “educación e instrucción sexual” se bifurcará después de la pubertad para enseñar a la joven sus deberes especiales como mujer para con ella y para con sus hijos y al joven su papel de protector, de conservador y de mejorador de la raza. (1916: 82)

El objetivo de la educación sexual era la salud del niño o la niña por nacer. Para ello, diferentes instituciones educativas, como la universidad, debían impartir clases públicas de educación sexual cuyos contenidos giraban en torno a la procreación responsable, la moral sexual, el embarazo y la puericultura.



La procreación de seres sanos y fuertes es el primero de los deberes individuales. Pasarán años, muchos quizás, antes de que los padres vean en la educación sexual de los hijos el más importante y sagrado de sus deberes. Si no hay maestros capaces de dar hoy la educación e instrucción sexual –hecho incontrovertible– menos, aun, hay padres en estado de comprenderla y de aceptarla, siquiera. El Estado debe difundirla, ya que es una necesidad vital, comenzando por preparar maestros, dictando clases de “Higiene integral” –estirpicultura y puericultura agregadas a los actuales programas– en los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Institutos del Profesorado Superior. (1916: 80-81)

Otro de los puntos que nos resulta significativo recuperar de su obra es la pregunta que a nuestro entender representa un análisis respecto a la relación de subalternidad que las mujeres tienen hacia los hombres, en palabra de Camaña (2016: 128): “¿A qué atribuir la inferioridad actual de la mujer?”.

Atribuye la causa de la inferioridad a la *herencia sexual*, determinada por lo biológicamente dado. Por ello, la mujer, entendida como sinónimo de maternidad, es biológicamente más débil, ya que el ser madre implica un sacrificio de energías orgánicas y psíquicas. En ello podemos observar la influencia del pensamiento de Darwin, a quien cita en su obra para fundamentar su concepción de lo femenino y lo masculino:

A través de toda la naturaleza, prima en el sexo femenino lo que pudiera llamarse “principio de la conservación”; en el sexo masculino, el “principio de la evolución”. Los rasgos anatómicos, fisiológicos y

psicológicos de uno y otro sexo revelan en la hembra algo como un estadio o grado menor de evolución: la hembra mira y tiende al pasado; el macho mira y tiende al porvenir. (1916: 125)

La *educación integral* de la mujer en términos de una procreación consciente posibilitaría el empoderamiento tanto intelectual como moral de la mujer, siempre dado por la maternidad: “Y la función específica femenina, ‘la maternidad’, será el medio natural de impulso, de perfeccionamiento, de evolución, de ascenso moral e intelectual” (1916: 43).

En este sentido, considera al hombre y a la mujer como *equivalentes, complementarios*, como dos seres *diferentes, inversos*, donde hay progreso sexual cuanto más se ahondan los caracteres específicos, y lo específico de la mujer es la maternidad. Critica, en función de esta conceptualización, a grupos feministas de la época, afirmándose en que el papel de la mujer en la sociedad debe apuntar a que estas tomen *conciencia de sus deberes* (ligada únicamente y exclusivamente a la maternidad), y no como sostenían las feministas sufragistas, quienes militaban por la ejercitación de los derechos de la mujer en equiparación con los varones. Además, acusa su lucha, la cual las conduce a un “masculinismo” que las representa como una caricatura del hombre, deformando para ella el ideal de mujer. Esta postura se asemeja al análisis que realiza Lavrin al estudiar el feminismo en el cono sur:

Las feministas nunca lograron borrar el calificativo de “masculina” con que se motejaba su iniciativa, aunque no forzosamente a ellas mismas en lo personal. Se trataba de un concepto malicioso al que los opositores acudían con facilidad, y un motivo recurrente en la mayor parte de los escritos de la época. (2005: 55)

## A modo de cierre...

Consideramos importantes los aportes realizados por Raquel Camaña, que demuestran un interés primordial por una *educación integral*, que debía transformarse en una *religión humana*, donde la coeducación y la sexualidad tenían un lugar central. Las mujeres aparecen como destinatarias privilegiadas de la educación sexual, en tanto serán las encargadas de aquella instrucción primaria impartida en el hogar. Serán estas las que, a partir de un cuidado tanto moral como higiénico de su cuerpo, asentarán las bases de constitución de un hogar sano, en donde la cría humana se desarrolle de manera normal.

La preponderancia y responsabilidad que le otorga al Estado en cuanto garante de la educación sexual permite visualizar el rol social de la mujer, “sinónimo de madre”, como agente imprescindible del tejido social. De esta forma, la autora defiende y considera necesaria la educación sexual en las escuelas públicas, sostenida por el discurso higienista de la época, y entendida como profilaxis social en pos de la prevención de todo aquello que atente contra el cuerpo sano de la nación, es decir, primero debe existir la intervención individual para llegar a la construcción de una conciencia social. Esto se debía expresar en el curriculum escolar mediante contenidos específicos, destinados a civilizar el instinto sexual.

Asimismo, si la pedagogía moderna se encargó del sujeto pedagógico que asistía a la escuela, la *Pedagogía Social* de esta autora, en su costado social, estaba destinada a transformarse en una pedagogía correctiva dirigida a los sujetos que se encontraban por fuera de la escuela común, es decir:

que se saque en lo posible al niño expositivo, huérfano o abandonado, del pudridero del asilo; que se

le mezcle con los otros niños haciéndolo concurrir a escuelas del Estado, pues el mal no haría sino cambiar de nombre: a escuelas donde el número de esos niños sea ínfimo con relación con el número de los felices con padres y hogar. (Camaña, 1916: 27)

En esto, denota su militancia socialista, no solo por su preocupación para que todos los niños y todas las niñas asistan a la escuela común, sino que también primaba entre sus intereses la responsabilización del Estado para con las mujeres populares, y sugería que se diseñaran e implementaran políticas sociales que atendieran las demandas de este sector. Finalmente, esta fuente permite tensionar dos cuestiones: por un lado, la centralidad de la escuela en el discurso pedagógico argentino a lo largo del siglo XX; por el otro, la centralidad de la mujer en la educación nacional. Intentamos recuperar la voz de Raquel Camaña con el objetivo central de resignificar su obra desde una perspectiva de género, atendiendo a sus preocupaciones y sobre todo a su producción en el campo pedagógico, en tanto mujer, en tanto latinoamericana.

## Bibliografía

- Arendt, H. (2007). Introducción a Walter Benjamin 1892-1940. En Benjamin, W. *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata, Terramar.
- Berra, F. (1889). *Nociones de Higiene*. Montevideo, Imprenta Artística de Domaleche y Reyes.
- Camaña, R. (1916). *Pedagogía Social*. Buenos Aires, La Cultura Argentina.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- Foucault, M. (1986). Cuerpos dóciles. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, pp. 139-174. Madrid, Siglo XXI.
- Lavrin A. (2005). El feminismo en el cono sur y Feminismo y sexualidad: una relación incómoda. En *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*, pp. 29-75 y pp. 165-205. Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Levy, E., Grinberg, S. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. En *Cuadernos de Historia*, núm. 34, pp. 31-52. Buenos Aires.
- Lionetti, L. (2007). El arte de educar en "las segundas madres". En *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, pp. 181-206. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (comp.). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, pp. 67-114. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Morgade, M. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). En *Mora*, núm. 1, pp. 31-45, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, pp. 27-52. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Puigross, A. (2012). Qué paso en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En Baquero, R., Diker G., y Frigerio G., (comps.). *Las Formas de lo Escolar*, pp. 263-284. Buenos Aires, del Estante.

- Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con su época. En *Cuadernos de trabajo. Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, núm. 2, pp. 23-36.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.



# Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. La experiencia de problemática educativa (UNMDP)

*Luis Porta, Laura Proasi, Francisco Ramallo, María Marta Yedaide*

## Introducción

Tomaremos la cátedra Problemática Educativa como una narrativa –un relato posible acerca de la formación del profesorado– que es a la vez una moción políticodiscursiva destituyente de ciertos estigmas disciplinares y un agente para la institución de nuevos significados. Reconocemos, por lo tanto, la magnitud de la performatividad de las prácticas lingüísticas, entendidas en su sentido más amplio; la voluntad política de conmovir al otro se traduce en hacer y decires implicados intensamente en la disputa semiótica, la rebelión epistemológica y la pugna eticopolítica por definir qué es y cómo debe darse la educación en los escenarios locales. En este sentido, la cátedra se asume como una moción ontopolíticoepistémica y configura experiencias educativas embanderadas en convicciones sustantivas, expuestas como opción política ante los propios estudiantes para devenir promovedoras del pensamiento emancipado. Las teorías críticas y descoloniales son armas de revisión y reinención en este contexto; su razón de ser rebasa la elección curricular y derrama sobre los modos domesticados de las rutinas académicas



universitarias, despertándolos de su amnesia ideológica y su letargo político.

En este trabajo nos proponemos realizar un breve recorrido por las coordenadas teóricas y supuestos metodológicos que articulan nuestro trabajo en relación con las disputas y la recuperación de una narrativa *otra* de la educación de nuestra región. El itinerario se compone no solo de las prácticas de enseñanza en el marco de la cátedra, sino –y sustantivamente– de los debates y discusiones que las líneas de investigación en el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) ha favorecido en los últimos años. Los hallazgos en el ejercicio de la investigación han situado nuevos objetos de interés alrededor de los afectos y las emociones –especialmente, la pasión– y la reflexión acerca de las exclusiones y resistencias particulares que el campo disciplinar impone para lo visceral, lo profundamente humano. Así, una agenda de borde propició la ruptura con ciertos hábitos académicos, así como la recomposición discursiva de nuevos relatos en clave crítica y creativa que encuentran traducciones en el pensamiento crítico contemporáneo y el movimiento descolonial. Nuestras intenciones, parcialmente cristalizadas en propuestas de formación y divulgación del Programa de Estudios Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED) de la UNMDP, son actos finalmente *subversivos* en el sentido más genuino del término, en tanto proponen un relato otro como opción pedagógica en nuestros contextos.

Este nuevo relato es fundamentalmente irreverente. No reconoce lealtades cerradas ni circunscriptas, sino que aprovecha y se alimenta de herencias geoculturales variadas, incluso enfrentadas, y las traduce como armas de contienda semiótica. Entiende el paisaje local como sujeto a la hibridación resultante de múltiples y superpuestos procesos de recolonización simbólica, desde “dentro” y “fuera”,

y se compromete con el ejercicio de búsqueda de intersticios (Bhabha, 2002) que habiliten fidelidad a los sujetos pulsantes que habitan nuestros territorios hoy. Se sirve así de los aportes de los cinco continentes, no como una acción pancultural vacía e irreflexiva de aceptación generalizada, sino como el reconocimiento de ofrendas que los diversos enclaves geoculturales hacen para la rebelión frente a las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004).

Comenzaremos por realizar un breve inventariado de las vertientes de pensamiento que justifican las opciones curriculares en Problemática Educativa. Luego, describiremos brevemente las prácticas y movimientos refractarios que propiciamos en el contexto de la cátedra, describiendo antes su posicionamiento y ubicación ideológica y estructural en el ámbito de la UNMdP en particular, y de la educación superior en general. Finalmente, nos ocuparemos de aquellas apuestas metodológicas –que arrastran definiciones eticopolíticas, a la vez que procuran provocarlas– que nos hacemos para el futuro inmediato, con la intención de empujar los horizontes de nuestra praxis más allá del pensamiento abismal (Santos, 2010) y hacia la invención de relatos más amables para el buen vivir (Santos, 2000).

## **Relatos para una pedagogía total**

Al reconocer las vertientes que abonan el pensamiento situado que sirve de sustento matricial a nuestras prácticas docentes, solemos utilizar la palabra descolonial en el sentido más amplio posible. Si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta en nuestra comunidad a través del Programa Modernidad /Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano –con una pregnancia altamente justificada

que discutiremos a la brevedad– nuestra elección del prefijo “des” supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente. Comulgamos con la elección de Catherine Walsh (2013) cuando sostiene que prefiere el prefijo “de”, porque no deberíamos pensar ingenuamente que lo colonizado es dable de ser descolonizado en el sentido de revertido, sino que se trata de un nuevo movimiento a partir de lo ya transformado. Sin embargo, nos permitimos diferir en la minusvalía o exclusión que propone para los legados europeos, ya que es un lujo que no podemos permitirnos en nuestros entornos de trabajo. Así, reconocemos que lo descolonial no es sencillamente un deshacer lo que se ha hecho durante siglos, pero a la vez abogamos con ahínco por un relato de lo pedagógico que se funde sobre todos los legados que tienen algo para decir sobre la opresión, la inequidad social y la injusticia –que es material, porque es también epistemológica y cognitiva–. El posestructuralismo, la posmodernidad, los estudios culturales y subalternos y la pedagogía crítica –sustantivamente– constituyen legados óptimos para ejercer lo que Hassoun (1996) propone como la transmisión interrumpida, que es en realidad a nuestro entender la única forma de transmisión posible. En este sentido, recalamos nuestra convicción respecto del rol siempre activo de los sujetos que están tensionados al respeto tanto como a la transformación, y que no están nunca completamente dominados (Apple, 1996) ni domesticados (Fanon, 1961).

Se comprenderá entonces, a partir de aquí, que la pedagogía descolonial es para nosotros amplia y alberga multitudes. Está signada por la voluntad perpetua del cuestionamiento y la desnaturalización, la restitución de la historia, el territorio y el cuerpo, así como la ideología y el sentido político de educar. Toma de los pedagogos críticos su vocación por la pregunta y su fe en la escuela como único bastión de lo público, sin caer en la total decepción respecto

de su misión normalizadora (Bekerman, 2011). Valora a los pedagogos críticos en su voluntad de movimiento, de trabajo desde el borde *con* los excluidos, la conquista semiótica en las esferas públicas y la cultura popular (Silberman-Keller *et al.*, 2011; Mc Laren y Kincheloe, 2008). Se nutre de los intercambios con otras gentes del mundo sujetadas por los mismos modos de lógica capitalista que reducen los márgenes de acción contracultural y transformación social radical (Apple, 2015).

Al mismo tiempo, entrelazados, se hacen sustantivos los desarrollos del pensamiento o giro decolonial, también un conjunto heterogéneo de perspectivas que desde diferentes experiencias y latitudes colocan a la descolonización epistémica del mundo en el centro de sus preocupaciones. A pesar de su vocación de constituirse como un modo de producción de conocimientos desde el sur y para el sur, el diálogo entre fronteras múltiples ha conformado un territorio colmado de convergencias y divergencias, en lo ancho y ajeno del conocimiento, entre la cuales se constituyen los itinerarios, los trayectos y las propuestas que abarcan lo poscolonial, lo decolonial y lo descolonial en la actualidad. De estos repertorios, nos interesa particularmente su tesis fundamental sobre las construcciones identitarias coloniales y modernas, abonadas desde los estudios de la negritud de Cesaire y Fanon, atravesadas por las experiencias y obras de Freire, mediadas por innumerables teorías y corrientes latinoamericanas y del Caribe –y los ecos propios de obras con otros *loci* de enunciación– y finalmente explicitadas y fundamentadas en categorías potentes como la colonialidad del poder, del ser, del saber y la cosmogónica (Quijano, 2000; Mignolo, 1999; Lander, 2001; Walsh, 2007). Estos aportes habilitan, por un lado, el reconocimiento de una implicación recíproca entre la modernidad y la colonialidad que supera las dimensiones políticas, militares, económicas y jurídicas de

los procesos de colonización europea y se ocupa del imperialismo simbólico indispensable para la legitimación de la usurpación y explotación de los territorios ajenos y sus pueblos; y, por otro, enfatizan la continuidad de la empresa civilizatoria, vestida ahora de globalización (Mignolo, 2001), invisibilizada por la eficacia naturalizadora de las ciencias sociales (Lander, 2001) y reactualizada permanentemente en la cultura popular a través de estructuras de dominación silenciosas y perversas (Giroux, 2015).

Europa ha ejercido, sin duda, una función sustantiva en la construcción de heterarquías jerárquicas (Grosfoguel, 2010) que operan sobre los seres y sus prácticas sociales silenciosa pero eficazmente. Esta asignación diferencial de legitimidades se ha construido gracias a la colonialidad del saber en una era de ponderación de los conocimientos sin precedentes. De hecho, los discursos poscoloniales y subalternos en las academias del sur y del norte se han ocupado de revelar cómo el pensamiento ilustrado de Occidente se autopoicionó como fuente inagotable de conocimiento universal, de la ciencia y la filosofía con mayúsculas. Estas perspectivas iniciáticas llevaban consigo la potestad autoarrogada de denunciar todo aquello que fuera no occidental como preeuropeo e irracional en el mejor de los casos –reduciéndolos a un lugar de sabiduría pueblerina, tradiciones antiguas, hábitos y significaciones exóticas–, o simplemente negaron e invisibilizaron su existencia. En síntesis, estos otros mundos han sido considerados un reservorio de hechos crudos, nimiedades históricas, naturales y etnográficas a partir de las cuales la euromodernidad creó sus teorías falsables y sus verdades trascendentes, sus axiomas y certidumbres, sus postulados y principios (Comaroff y Comaroff, 2013: 15).

Esta epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) se reactualiza vivamente en nuestras prácticas académicas

cada vez que asumimos imparcialidad, objetividad o una tendencia a la generalización, y asignamos legitimidad diferencial a distintos tipos de conocimiento –esto es especialmente pronunciado en el caso de lo que en el campo académico (Bourdieu, 2012) llamamos “teoría”–. De hecho, una de las contribuciones más potentes que el giro decolonial puede hacer a los contextos inmediatos de nuestras prácticas radica precisamente en las tendencias hacia la esencialización, el pensamiento totalizante y la generalización que presenta, tal vez, el desafío más crudo respecto de la posibilidad de operar dentro de los dispositivos escolares modernos sin quedar paralizados en sus lógicas.

Si bien en otros contextos latinoamericanos y del Caribe las diferencias étnicas son más evidentes y promueven movimientos como el Buen Vivir ecuatoriano, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial o la reivindicación de los derechos y la identidad de los pueblos originarios, los contextos locales son, en comparación, deslucidos, en tanto las consecutivas y desordenadas experiencias civilizatorias no solo combinan instancias de colonialismo externo e interno, sino que desdibujan referentes temporales en una imprecisión geocultural en parte producto de las fuertes corrientes migratorias y el desdibujamiento de absolutos culturales. Queremos decir que el contexto inmediato de trabajo en la Universidad Nacional de Mar del Plata presenta trazos poco nítidos y un gran desafío para la identificación de los espacios y las prácticas a través de los cuales continúa operando la colonización simbólica. Tal vez esto explique nuestra identificación con los colectivos de pedagogos críticos, en tanto las marcas de la colonialidad son nítidas en los discursos colonizadores actuales ligados al capitalismo, el género y el patriarcado –entre otros– y relativamente débiles en las especificidades étnicas. Una excepción tal vez potente para el análisis se vincula a las (re)

construcciones identitarias de los inmigrantes latinoamericanos, así como los desplazados del interior de nuestro país a las metrópolis –gentes que habitan en los márgenes de la inclusión, la legalidad y la condena social–.

Nuestro trabajo, como académicos inscriptos en un proyecto eticopolítico de formación de profesores, se inscribe así en la posibilidad de explorar el vecindario (Yedaide, 2015) para advertir las cadenas en nuestras mentes (Walsh, 2007), pero también la capacidad de producción de conocimientos o *saberes otros*, anclados en la *diferencia colonial* (Mignolo, 2010) pero cuestionadores de su matriz de poder moderno /colonial. Afirmados en la modernidad como patrón civilizatorio, algunos conocimientos y prácticas académicas irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, resultando en la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (diferente al europeo) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico.

Finalmente, para dar un cierre ficticio pero necesario a este apartado, es conveniente observar que de las múltiples caracterizaciones que podríamos asignar a este movimiento intencionado hacia la revolución del pensamiento con espíritu inclusivo genuino, hemos elegido la pedagogía total de Wacquant (2005) que, creemos, recupera la dimensión visceral ineludible para un esfuerzo sincero de acompañamiento de lo humano. Esta pedagogía es total, además, en otros sentidos complementarios, puesto que se abastece de todo aquello que le permita problematizarse y se ubica dentro y fuera de los espacios signados socialmente como educativos, trascendiendo y burlando fronteras que amputen las posibilidades creativas que necesitamos para la acción política sustantiva. Las matrices que opacan los modos de pensar también operan sobre los modos de sentir. Reescribir los relatos genuinamente implica reconquistar

los cuerpos pulsantes y escucharlos, en un esfuerzo pedagógico que los contenga.

## **Prácticas descoloniales para la (re)fundación de un nuevo relato**

La asignatura Problemática Educativa se propone en la currícula como de carácter general e introductorio, con una doble pertenencia al Campo de la Formación General y al Área de la Fundamentación Pedagógica según prescribe el Ciclo de Formación Docente (OCS 1163/98). Tal Ordenanza configura un modelo de formación del profesorado que adjudica al Departamento de Ciencias de la Educación la preparación de los estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Humanidades con título docente en las cuestiones referidas a los “fundamentos de la educación y la realidad educativa (actores e instituciones), su especificidad, múltiples dimensiones y perspectivas de abordaje”, entre otras cuestiones. Las implicancias eticopolíticas y metodológicas de esta particular configuración de un tramo curricular relativamente independiente del resto del plan de estudios de una carrera están actualmente siendo abordadas en una tesis de doctorado de una integrante de la cátedra, bajo la dirección del profesor titular.<sup>1</sup>

Las prescripciones curriculares arriba descritas han sido, naturalmente, reinterpretadas y transformadas en un nuevo currículum cuyo sustrato ideológico responde a lo desarrollado en el apartado anterior. Se resignifica así

---

1 La tesis “El relato ‘oficial’ y los ‘otros’ relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMdP” en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario está abocado, precisamente, a la comprensión de las configuraciones discursivas y la constitución de los paisajes semióticos que involucran distintos relatos sobre la enseñanza en este contexto.



la profesionalización docente como ejercicio eticopolítico y reflexivo respecto de los dispositivos escolares modernos, su génesis histórica y función social primigenia, su devenir en los nuevos contextos y las tensiones que originan. También se busca profundizar sobre los procesos de subjetivación como resultado de las acciones pedagógicas explícitas e implícitas, dentro y fuera de las instituciones escolares, amables y disruptivas con los marcos ideológicos de referencia.

Para esto, la reconstrucción histórica de la escuela moderna se inscribe en el marco de un abordaje del dispositivo escolar moderno que despierta inquietudes y preguntas sobre la validez eticopolítica del proyecto moderno y los modos en que se expresan las políticas públicas al respecto. Los tres núcleos de la asignatura –a saber, Una aproximación al pensamiento pedagógico occidental; Una aproximación crítica a algunos problemas contemporáneos de la educación; Territorios y vigencias en la agenda de la educación actual–, se fundan sobre la base de ciertas premisas sustantivas. Estas incluyen la creencia sobre la potencia de la pedagogía crítica y descolonial para la problematización de lo educativo, la comprensión del campo de la cultura como poderoso coformador de las subjetividades y cómplice de la reactualización de estructuras de dominación moderno /coloniales, y la necesidad de situar a los estudiantes como agentes de conocimiento y poder.

Las prácticas docentes que propician el tratamiento de los temas sobre la base de estos supuestos incluyen, por supuesto, la elección de contenidos académicos canónicos y de borde con la necesaria invitación al análisis de los contrastes, los intereses subyacentes y las consecuencias políticas de cada modo particular de abordaje de la educación. Estos contenidos incluyen conocimientos relativos a la pedagogía crítica y descolonial, que son a la vez objeto de saber

y herramienta para ver. Pero además, se plantean itinerarios de práctica que incluyen escenarios para la reflexión dentro y fuera de las instituciones escolares, dilemas para el posicionamiento eticopolítico, construcción de narrativas híbridas (Yedaide y Porta, 2015) que habilitan el entramado de los relatos experienciales y vivenciales de los estudiantes con autores de los textos, visitas y experiencias estéticas, análisis de textos culturales, escritura colaborativa y aprovechamiento de las tecnologías de la comunicación. Estas no son, ni se presentan como, alternativas metodológicas para favorecer aprendizajes en el sentido más tradicional del término. Por el contrario, se explicitan como movimientos políticos, intencionados, haciendo a los estudiantes conscientes de su afectación sensible e intelectual y provocándoles la toma de posición personal fundamentada. En otras palabras, se busca la conmoción del otro como apuesta germinal a que se asuman como intelectuales orgánicos (Giroux, 1990), sujetos cívicos y modelos ideológicos con poder para la construcción y legitimación de ciertos relatos. Es una apuesta, finalmente, a que transiten el tiempo en plena ubicación en sus cuerpos, el espacio que habitan y los otros inmediatos también pulsantes, para que construyan un ser profesional que no dé la espalda a lo que consideramos esencial, y que es la motivación para el debilitamiento de lo que arriba llamamos “gramáticas de sufrimiento” (Giroux, 2004).

Tal apuesta desconfiaba de la frialdad, la desafectación y alienación de las teorías pedagógicas en estado “académico”, es decir, desprovistas del calor de los cuerpos que relatan y de las pasiones de las preguntas que se responden, extranjeras de los escenarios que se caminan. Lo que llamamos “teoría” en los claustros es así puesto bajo sospecha, interpretado como potencial mutilador del pensamiento creativo y reproductor de las lógicas de poder moderno /

colonial. Establecemos allí tanto una vigilancia hacia el culto de las grandes obras de la pedagogía como un ejercicio intencional de legitimación del relato personal, de la voz propia y los mensajes del cuerpo y la emoción.

## Miradas puestas en el horizonte

En los terrenos inestables, fronterizos y advenedizos que acabamos de describir, los docentes transitamos recorridos de aprendizaje personal profesional –vitalmente amalgamados– sustantivos. Es así como las investigaciones, las prácticas y las reflexiones que ambas suscitan nos conducen irremediabilmente a las puertas de nuevas propuestas que potencien aún más las oportunidades de implicación afectivoemocional intelectual de los estudiantes de los profesados. Con esta misión proponemos dos líneas de abordaje que, entendemos, pueden ampliar aún más el repertorio de nuestra enseñanza y ayudarnos a eludir las tendencias hacia la rutinización de las prácticas y las trampas de la certeza concluyente.

En primer lugar, nos interesa reescribir la historia del pensamiento pedagógico con relativa independencia de su vertiente occidental. En tal sentido, advertimos que la historia de las ideas pedagógicas en América Latina se escribió bajo una matriz eurocéntrica, la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas. La visión europeizada, universal de la historia de la educación ubicó a los pensadores y a los grupos de educadores, juntos con sus obras escritas y sus experiencias, en una cartografía diseñada por los parámetros de la cultura europea. Nuestras propias voces comúnmente desjerarquizadas e incomprendidas, cuando no ocultadas y silenciadas, se opacaron frente a luz de la razón de los grandes pensadores del mundo occidental.

En este sentido, el más allá del mundo colonial y moderno que se expresa en nuestras pedagogías se vuelve fundamental para (re)imaginar nuestra educación desde una multiplicidad de contribuciones y encuentros con autores, textos, experiencias, escenas y diálogos alternativos. Se trata de comprender un territorio de voces silenciadas o inaudibles (Bidaseca, 2010) en un andar por textos ocultados pero también por las experiencias y grupos de trabajo invisibilizados, los aprendizajes comunitarios, las escenas olvidadas y los diálogos inexplorados, tales como podrían ser los registros de la relación con los saberes de la tierra o aquellos que se vinculan a los mundos espirituales y no humanos.

En esas otras escrituras de la historia de la educación, la pedagoga argentina Inés Fernández Mouján inició una exploración que intenta teorizar el espacio que se conforma en las pedagogías descoloniales, a partir de la visibilización de tramas y diálogos marginalizados. Especialmente, Fernández Mouján (2013) realizó una sólida contribución para interpretar la pedagogía de la liberación a partir de una reflexión crítica del pensamiento latinoamericano, estableciendo allí los encuentros que entre Frantz Fanon y Paulo Freire pueden comprenderse en la obra de este último. Esta moción de reescritura pedagógica se emparenta con otros esfuerzos que adquirieron visibilidad en los últimos años en Brasil. Desde los estudios sobre la educación intercultural y la educación antirracista, por ejemplo, Vera Maria Ferrão Candau y su equipo han establecido con otros intelectuales de la región un espacio de reflexión carioca que deja atrás el patrón USA-eurocéntrico de conocimiento. Este es uno de los múltiples aportes para la (re)construcción de una pedagogía con los pies en el sur; el equipo de trabajo que coordina Rui Mesquita en la Universidad Federal de Pernambuco, el Museu Digital da Memória Africana, dirigido por Jamile Borges en el Centro de Estudios Afro-Orientales de la

Universidad Federal de Bahía y el Programa Descolonição e educação de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB) son otros exponentes significativos.

El universo de las obras, programas y equipos de trabajo reunidos para la creación de una pedagogía restauradora de los lazos con lo propiamente latinoamericano, que permite una “implosión epistémica” (Walsh, 2007) capaz de hacer temblar suficientemente nuestras complacencias teóricas, es inmenso e irrecuperable en la extensión de este artículo. Rescatamos la magnitud de lo producido como reaseguro de la voluntad de incursionar en nuevos *otros* relatos de la historia de la educación.

En segundo lugar, la mirada en el horizonte nos sitúa en la necesidad de interpelar aún más contundentemente ciertos textos sociales educativos altamente efectivos en la conquista simbólica de sus audiencias. Nos referimos particularmente a las industrias culturales, en especial la publicidad, como instrumento privilegiado de la cultura popular para la manipulación del deseo y la configuración de los sentidos sociales. En este sentido, se debe destacar el ahínco con que la pedagogía crítica se interesa por la educación masiva desregulada –o regulada por intereses económicos– de los medios de comunicación. El ámbito de la pedagogía pública promueve nuevos tipos de alfabetizaciones que permean el cotidiano con tanta eficacia como naturalidad (Silberman-Keller, 2008). Así, la cultura popular interviene en la composición de un modo de estar en el mundo que fluye en la vida de todos los días, constituyendo guiones que orientan la acción (Fiske, 1989).

La exclusión de la estética y sus manifestaciones e imperativos es ejemplo del currículo de las ausencias (Santos, 2006) que atenta contra una concienciación plena. Tal vez debamos renunciar a lo que Zvi Bekerman (2008) denuncia como piruetas intelectuales en la esfera de lo abstracto e

intrascendente, y sumergirnos en cambio en las profundidades de la seducción y la afectación sensible. Así como en otros campos sociales, en la estética se disputa permanentemente el estatus de la opción dominante que absorbe, resignifica y finalmente debilita los impulsos contrahegemónicos que la desafían. La apropiación de los espacios sociales se juega primordialmente en la esfera de la cultura popular.

El trabajo con la publicidad habilita una mirada inquisidora respecto de los intereses y beneficios de una determinada representación del signo, de la escala axiológica de referencia y del tipo de artefactos que se producen como efecto colateral de ciertas intervenciones (Funes, 2011). De otra forma, la publicidad es una práctica semiótica antidia-lógica (Freire, 1980) que interpela a las audiencias sin exponerse, constituyendo una verdadera escuela paralela.

## **Algunas conclusiones afortunadamente inconclusas**

Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes. (Freire, 2012: 93)

Adherimos como cátedra a un movimiento incesante justificado en la actualidad del sufrimiento humano y sostenido desde el compromiso eticopolítico necesario en la formación de profesores. Somos plenamente conscientes del poder que circula en los claustros académicos, que implica tanto una oportunidad para la reproducción como un

llamado a la subversión intelectual y emocional. Creemos que reconocer al sujeto su agencia política activa y legítima es un primer paso necesario para implicarlo en un recorrido de formación y colaborar en su exploración de ideologías y prácticas para el ser docente.

Abogamos por una pedagogía total en los sentidos arriba expuestos, que es descolonial y crítica no excluyente ni totalmente, sino permeable y abierta siempre a lo desconocido, lo inexplorado. Con la voluntad de dialogar, hemos compartido aquí una descripción de nuestros anhelos y nuestras respuestas provisionales traducidas en prácticas de enseñanza vigentes y prospectivas, con la esperanza de encontrar interlocutores interesados igualmente apasionados por sus contextos de trabajo.

Creemos que la (re)fundación de una pedagogía descolonial para los contextos inmediatos de nuestra práctica debe ser una moción colaborativa y creativa, que responda a la urgencia por rescatar la enseñanza de los agujeros negros de la irrelevancia y la alienación. Esperamos que esta lectura haya sembrado entusiasmo para emprender travesías colectivas hacia estos nuevos territorios.

## Bibliografía

Apple, M. (1996) Educación, identidad y patatas fritas. En *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.

— (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, núm. 2, año 2, pp. 29-39, septiembre.

Bekerman, Z. (2011). Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En Silberman-Keller *et al.* (eds.). *Cultura popular y Educación. Imágenes espejadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.

- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires, SB.
- Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- (2011). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 163-180. Buenos Aires, Ciccus.
- Comaroff, Jean y Comaroff, John (2013). *Teorías desde el sur: o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fanon, F. (1973 [1961]). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Abraxas.
- Fernández Mouján, I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política e cultural*. Viedma, Universidad Nacional de Río Negro.
- Fiske, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Londres, Routledge.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. San Pablo, Moraes.
- (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Funes, V. (2011). Envoltorio publicitario y consumismo: un espacio para la práctica pedagógica. En Silberman-Keller *et al.* (eds.). *Cultura popular y Educación. Imágenes espejadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. En *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, núm. 2, año 2, pp. 15-27, septiembre.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. En *Truth-out*. En línea: <<http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>> (consulta: 23-12-2017).
- Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial de Aimé Césaire a los zapatistas. En Cairo, H., Grosfoguel,



R. et al. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, de la Flor.

Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 15-44. Buenos Aires, Ciccus Ediciones.

Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. L. (dir.). (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.

Mignolo, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. En *Anuario Mariateguiano*, vol. IX, núm. 10.

— (2001). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 73-104. Buenos Aires, Ciccus.

— (2010). El desprendimiento: prolegómenos a una gramática de la descolonialidad. En Cairo, H. y Grosfoguel, R. et al. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.

— (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires, del Signo y Universidad de Duke.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, FLACSO.

de Sousa Santos, B. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Cairo, H. y Grosfoguel, R. et al. *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África.

— (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática*. vol. I. Madrid: Desclée de Brouwer.

— (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto.

- Silberman-Keller, D., Bekerman, H. A., Giroux, H. y Burbules, N. (eds.). (2011). *Cultura popular y Educación. Imágenes espejadas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Wacquant, Loïc. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer. En *Qualitative Sociology*, vol. 20, núm. 3, verano.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En Candau V. (edit.). *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. En prensa.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, t. I. Quito, Abya-Yala.
- Yedaide, M. (2015). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. En *Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial*. Encuentro Intensivo, Mar del Plata, 12 y 13 de junio.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2015). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. En *Revista Campinas*. En prensa.



# La formación pedagógica en los profesorados de la UNGS: reflexiones acerca del diseño y estrategias de enseñanza de las primeras asignaturas (UNGS)

*Ana Abramowski, Felicitas Acosta, Bárbara Briscioli,  
Elisa Jure, Alicia Merodo*

## La formación de profesores

La formación de profesores presenta una complejidad particular, que es la definición de su objeto de trabajo; así, “¿qué debe saber un profesor para enseñar?” y “¿cómo se transmite ese saber?” se transforman en preguntas clave. La literatura contemporánea refiere a una “combinación” de saberes por considerar: la formación pedagógica general, la formación pedagógica específica, la formación disciplinar, la formación didáctica específica, las prácticas docentes progresivas en contextos reales, una formación cultural que permita la comprensión crítica de los cambios socio-culturales y una formación propedéutica vinculada con el dominio de herramientas para la propia formación (tecnologías, lenguas extranjeras [Terigi, 2011 y 2014]).

El problema tiene raíces históricas e internacionales ligadas a los procesos de configuración y sistematización de la escuela secundaria. El problema podría vincularse con la forma que adoptó la escolarización en la última parte del siglo XIX y la internacionalización de esa forma en occidente

en los siglos siguientes. Durante el siglo XIX se sentaron ciertas matrices de configuración de los sistemas educativos con consecuencias sobre la definición de los saberes necesarios para enseñar en la escuela secundaria. Tuvo lugar la progresiva extensión de institutos de segunda enseñanza, los cuales tenían una organización más compleja, ya que seguían un modelo histórico de formación enciclopédica generalista para la que no se habían desarrollado sistemas de enseñanza de masas.

Estos institutos, si bien eran herederos del modelo institucional de los viejos colegios humanistas, durante el siglo XIX fueron articulados de manera progresiva con las universidades en la medida en que la certificación que otorgaban habilitaba para el acceso a esas instituciones. Se produjo entonces una pérdida de identidad, en el sentido de que se trataba ahora de colegios con una función eminentemente propedéutica. Si formaban para la universidad, lo que allí ocurría en términos de enseñanza debía y podía ser similar.

La lenta pero progresiva expansión de la escuela secundaria instaló la discusión pedagógica, esto es la reflexión sobre las finalidades y los medios, en ese naciente nivel educativo. El debate en torno a qué, cómo y para qué enseñar en las instituciones destinadas a jóvenes fue cobrando relevancia en forma simultánea a su expansión sobre la base de un modelo institucional que, en el mejor de los casos, había perdido indicios de una reflexión de ese tipo (que sí se encontraba, por ejemplo, en los colegios humanistas del siglo XV [Acosta, 2011]).

De esta manera, en países de modernización educativa temprana, ya a comienzos del siglo XX se destaca una tensión entre quienes consideraron que para enseñar en la escuela secundaria era suficiente el saber de la universidad y quienes, por distintas vías, intentaron precisar un saber en el que la combinación de “pedagogía y especialidad”

ocupaba el lugar central. La referencia a dos escenarios diferentes, Francia y Argentina, y dos intelectuales de la educación con influencia sobre la formación de profesores en cada uno de ellos permite apoyar la idea del carácter histórico e internacional del saber “combinado”.

A lo largo del siglo XX se desarrollaron dos modelos para la formación de profesores: el modelo consecutivo y el modelo simultáneo o concurrente (Esteve, 2006; Acosta, 2007). Se llaman “modelos consecutivos” aquellos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Este modelo se desarrolló tendencialmente en las universidades. Por el contrario, se llaman “modelos simultáneos” aquellos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Este segundo modelo se desarrolló en institutos no universitarios especializados en formación de profesores.

La formación de profesores para la escuela secundaria en la Argentina presenta semejanzas y diferencias respecto de las tendencias internacionales arriba señaladas. Por un lado, dicha formación se organizó sobre la base de modelos consecutivos en las universidades y simultáneos en institutos no universitarios especializados. Precisamente, la exposición de Pizzurno citada anteriormente refiere al debate sobre la fusión del Instituto Nacional del Profesorado (creado como Seminario Pedagógico para egresados universitarios en 1904) a la oferta formativa que existía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Profesorado en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial

creado en 1907). Sin embargo, y tal como destaca Pinkasz (1992), el primer instituto de formación del profesorado tuvo su origen en el Seminario Pedagógico que consistía en un año de preparación pedagógica (modelo consecutivo) y con el tiempo fue transformándose en un instituto comprensivo de formación simultánea. Es decir, su organización de origen espejaba la universitaria, por un lado, y la del colegio nacional, por el otro.

Por otra parte, y a diferencia de lo que ocurrió en otros países, la formación de profesores para la escuela secundaria en la Argentina no solo no se fusionó, sino que continuó su desarrollo a través de estas dos vías, profesorado y universidades. Las universidades y profesorados tradicionales mantuvieron y mantienen el modelo consecutivo (o una versión del simultáneo con fuerte peso en la formación disciplinar), mientras que las instituciones que fueron acompañando la masificación del nivel secundario tomaron el modelo simultáneo (los institutos, no así las universidades).

Para el año 2007 (INFD, 2008), desde el punto de vista de su oferta, la formación de docentes comprometía a la mayor parte de las universidades nacionales. En efecto, sobre un total de 38 universidades nacionales, 28 formaban profesores de nivel medio /EGB 3 y Polimodal, en distintas disciplinas. Si se analizan los datos del censo docente del año 2004, se aprecia el peso de la universidad tanto en la formación de profesores como en la formación de formadores de profesores en el sistema no universitario de Formación Docente. Al problema histórico de un saber definido en su origen como “combinado” se agregan unas formas de organización de la formación que reforzaron esa indefinición (qué o cuánto de cada cosa).

## Los profesorados de la UNGS

La Universidad Nacional de General Sarmiento ofrece, entre otras carreras, profesorados para desempeñarse como docente en el nivel medio y superior en las áreas de Matemática, Física, Filosofía, Historia, Economía, Geografía y Lengua. Los profesorados no están ligados a licenciaturas en el mismo campo; o sea, no existe continuación en licenciaturas afines a las disciplinas.

La UNGS creó sus profesorados en el año 1998. Su primer diseño curricular de profesorados tomaba como base los de otras universidades; se agregaban las materias pedagógicas a la formación disciplinar específica, a modo de “currículum de colección”, como un conjunto de saberes desarticulados y yuxtapuestos hacia el final de la carrera. Esta desarticulación era doble: las materias pedagógicas no estaban articuladas entre sí, ni con el campo disciplinar específico en el que se iba a desempeñar el futuro profesor.<sup>1</sup>

En el año 2000 concluyó el primer proceso de revisión curricular de toda la universidad, que involucró también a las carreras de profesorado. A partir de este proceso, se definió y comenzó a implementar una propuesta de currículum multidisciplinar que, sin apartarse de los requerimientos nacionales para la formación

---

1 El marco de referencia a partir del cual se piensa la formación de profesores en la Argentina se circunscribe, fundamentalmente, a dos tradiciones: la de los Institutos Superiores de Formación Docente y la de las universidades. En el caso de las propuestas de formación docente de las universidades, se reducen a agregar a la formación de grado para la obtención de las licenciaturas, unas cuantas materias pedagógicas y las “prácticas” con las cuales los licenciados o futuros licenciados pueden agregar a su titulación académica la de “profesor” y con ello asegurar una salida laboral. La de los institutos superiores, si bien tienen una impronta más “pedagógica”, ya que quienes deciden cursarlos lo hacen desde el inicio sabiendo que serán profesores, no escapan a estar fuertemente sesgados por la lógica disciplinar academicista.



docente de la década de los noventa, se constituyó en una experiencia original en el país, que recuperó el carácter innovador del diseño modular de la universidad, incluyendo un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU); un Primer Ciclo Universitario (PCU) y un Segundo Ciclo Universitario (SCU).

La definición de los profesorados se realizaba en el Segundo Ciclo Universitario. Los espacios curriculares comunes a los distintos profesorados, y que además los estudiantes cursan conjuntamente, estaban organizados en núcleos de problematización. Estos núcleos articulaban los espacios curriculares denominados Educación I, Educación II y Educación III con las Residencias y con la formación “disciplinar específica” adquirida tanto en el PCU como en el SCU. Los núcleos de problematización son instancias específicas para la articulación y la comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo. Los contenidos básicos de las disciplinas que tradicionalmente son llamadas de “fundamentos de la educación” se incorporaban multidisciplinariamente.

Entre 2010 y 2011 se realizó una segunda revisión de los planes de estudio de todas las carreras de la UNGS. En el caso de los profesorados, las principales tensiones expresadas por los diferentes actores intervinientes que hacen a la configuración y funcionamiento de los profesorados estuvieron vinculadas con las propuestas de aumentar o disminuir la cantidad de espacios destinados a la “formación pedagógica”. Otra de las maneras de replantearse la oferta curricular fue a partir de la pregunta acerca de cómo podrían impactar los posibles cambios curriculares en el perfil del profesor que se busca formar.

## Los planes de estudio

Desde uno de los grupos que participó del debate y la reformulación de los planes de profesorados se postulaba la siguiente pregunta, conveniente para orientar todas las discusiones: ¿cómo se forma un profesor? O, para ser más precisos, ¿cómo se forma un profesional cuya principal tarea es enseñar un conjunto de contenidos que tienen como referencia un campo disciplinar, en la escuela secundaria? Dado que lo que se consideraba particularmente importante era retener la distinción entre contenidos escolares y conocimientos disciplinares, así como también la especificidad del ámbito de desempeño, se planteó formular dos tipos de respuesta: una por los contenidos –qué contenidos, bajo qué organización, qué secuencia, etcétera– y otra acerca del tipo de experiencias formativas que se entendía deben transitar los futuros profesores para asegurar:<sup>2</sup>

- » la articulación de conocimientos que provienen de distintos campos disciplinares;
- » la articulación de saberes teóricos y prácticos;
- » la puesta en juego de lo que sabe en la práctica;
- » un mayor impacto de la formación inicial.

Dado el carácter histórico del saber del profesor como “combinado” y su estrecha relación con los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria, por un lado, y la organización de la formación, por el otro, se

---

2 Sin dudas este punto es relevante para la formación de cualquier profesional. Ahora bien, en este caso, las características propias de la práctica docente (indeterminación, inmediatez, heterogeneidad, multiplicidad de tareas, niveles de autonomía variables, etcétera), la complejidad de la vida cotidiana en las escuelas medias de la zona, sumado a la constatación de que el impacto de la formación inicial sobre la práctica docente depende no solo de los conocimientos que un docente tiene, sino también de los esquemas de acción de los que dispone, exige pensar los planes de estudio en estos dos registros.

adverten cambios y continuidades en la propuesta arriba reseñada.

Entre los cambios, cabe mencionar el intento por instalar el modelo simultáneo de formación de profesores dentro de una institución como la universidad, tradicionalmente ligada al modelo consecutivo. Ubicar el trayecto pedagógico (TP) al comienzo de la formación así como la propia idea de *trayecto*, dan cuenta de ello. Se destaca la palabra “intento”, porque en la práctica resulta difícil que la formación sea efectivamente simultánea. Pero las intensas luchas con los especialistas disciplinares a la hora de producir esta modificación sirven de indicador sobre las resistencias a modificar este aspecto estructural de la formación. También puede señalarse, en continuidad con un logro del plan anterior, la organización de algunas de las unidades curriculares en torno a saberes necesarios para la formación antes que a disciplinas específicas.

Las continuidades se asocian a los problemas históricos desarrollados. Por un lado, un p $\acute{e}$ nsum curricular con un 75 % de la formación centrado en disciplinas a cargo de especialistas universitarios con escaso di $\acute{a}$ logo con los profesores del Trayecto Pedag $\acute{o}$ gico (salvo, y en algunos casos, con los responsables de la Ense $\acute{n}$ anza en la disciplina; y a $\acute{u}$ n en esos casos los contactos son por aspectos disciplinares antes que pedag $\acute{o}$ gicos). Por otro lado, una oferta formativa que sigue espejando la organizaci $\acute{o}$ n de la escuela secundaria y el puesto de trabajo (el t $\acute{i$ tulo que se ofrece es el de profesor en la disciplina). Finalmente, la persistencia del discurso sobre el car $\acute{a}$ cter “combinado” del saber del profesor; en palabras de los estudiantes al cursar la primera materia del trayecto: “algo de todo esto se necesita, pero no se sabe muy bien qu $\acute{e}$ ”.

Desde esta misma posici $\acute{o}$ n, el grupo sostuvo que los planes de estudio tendr $\acute{i}$ an que generar condiciones para que tengan lugar determinadas experiencias formativas. Es

decir, definir, –además de establecer– qué conocimientos se convertirán en contenidos de los planes de estudio. Antes de la última reforma esto estaba claramente fijado en relación con algunas asignaturas (como las residencias o Educación III), pero no en las restantes, lo cual provocaba vacancias y superposiciones que era necesario revisar. La cuestión se consideró central, dado que se sostenía que está ampliamente demostrado que una formación que no genera espacios de articulación de conocimientos de naturaleza diversa y no prevé estrategias específicas de formación en y para la práctica docente, termina siendo una formación inicial de “bajo impacto”.

Se planteó la conveniencia de establecer qué experiencias de formación debe transitar un futuro docente y cómo podrían distribuirse en todas las asignaturas. Por ejemplo, experiencias de producción de conocimiento bajo reglas propias de la disciplina de referencia, producción de conocimiento sobre problemáticas educativas actuales y sobre la enseñanza, tareas de observación, entrevistas, relevamiento de información, producciones escritas bajo diversos formatos (monografías, ensayos, proyectos, planificaciones), microclases, prácticas, análisis de casos, producción de material didáctico, etcétera. Los estudiantes suelen realizar actividades y transitan experiencias diferentes en las distintas asignaturas, pero estas no siempre están del todo sistematizadas, lo que produce vacancias y superposiciones.

El recorrido a lo largo del trayecto avanza entre disciplinas y experiencias de prácticas en forma secuenciada. Comienza con una mirada sobre el oficio de enseñar en su dimensión pedagógica, histórica, política y social (Problemática Educativa), continúa con las condiciones que especifican dicho oficio – los sistemas y las instituciones, por un lado (Residencia I) y los sujetos en ellas, por otro (Aprendizaje Escolar; Adolescencia y Escuela Secundaria) para llegar a la reflexión sobre e inserción

en el aula (Enseñanzas y Residencia)–. El trayecto prevé hacia el final un espacio (Desafíos de la Profesión Docente) que problematiza los contenidos desarrollados a lo largo de este en función de problemas actuales de la enseñanza en la escuela secundaria y en el nivel superior. Cabe destacar que el contenido de los espacios guarda similitud con el del plan anterior.

## **Problemática Educativa: la primera materia del TP**

Entre los desafíos que plantea la organización de la propuesta de enseñanza nos preocupa brindar una formación relevante, a la vez que acompañar a los estudiantes de modo tal que puedan sostener la cursada. Por tanto, año tras año discutimos el programa de la materia, tanto la organización y profundidad de los contenidos como la pertinencia de la bibliografía; el tipo y la cantidad de evaluaciones; y las estrategias de enseñanza. Estos intercambios nos han llevado a modificar de modo más o menos sustantivo la programación de cada semestre desde 2012.

A partir de la reforma de los planes de estudio que tuvo lugar en la UNGS, desde el segundo semestre de 2012, el trayecto pedagógico adquirió mayor relevancia en la de los profesorados que se ofertan. Además de las disputas entre los saberes disciplinares y pedagógicos, lo que se logró fue que las materias del trayecto tuvieran que ser cursadas desde el inicio de las carreras –y que no pudieran ni debieran quedar para el final, como los clásicos esquemas aplicacioncitas (primero la teoría y luego la práctica)–, atendiendo en especial a que los estudiantes de la universidad empezaban a ejercer como docentes con algunas materias aprobadas, y en muchos casos sin haber cursado ninguna de las pedagógicas.

Por constituirse en la puerta de entrada al trayecto pedagógico, la materia tiene una función introductoria a los

problemas de la educación en general y al ejercicio de la enseñanza escolar en particular. La asignatura funciona también como apertura y anclaje del resto de los contenidos del trayecto pedagógico de los profesorados (didácticos, psicológicos, de residencia) e interactúa con la última materia, destinada a los desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria y en el nivel superior. Aunque esta materia no tiene propósitos instrumentales, se considera que tiene un papel central en la preparación de los futuros profesores para el ejercicio de la enseñanza, ya que ofrece la posibilidad de desnaturalizar y someter a análisis los componentes que estructuran las prácticas de enseñanza (es decir, convertirlos en objeto de análisis y no solo de intervención). Por debajo de esas prácticas hay concepciones arraigadas acerca de quiénes, a quiénes, qué, cómo y para qué se enseña y buena parte del trabajo de formación como profesor consiste en identificar esas concepciones y tratarlas ya no como saberes determinantes, sino como toma de posiciones habilitadoras.<sup>3</sup>

Concretamente, la asignatura se propone que los estudiantes puedan:<sup>4</sup>

- » Reconocer y comprender la complejidad de la acción educativa en todas sus dimensiones.
- » Comprender las particularidades y las transformaciones de la transmisión cultural en la relación entre generaciones.
- » Disponer de un conjunto de perspectivas teóricas sobre la educación, las instituciones, los sujetos y las prácticas de enseñanza.
- » Identificar y analizar las características del oficio de enseñar y sus problemas principales en la escuela.

---

3 Extraído de la fundamentación del programa de Problemática Educativa del primer semestre de 2015.

4 Extraído de los objetivos del programa de Problemática Educativa del primer semestre de 2015.

- » Analizar en perspectiva sociohistórica los componentes que estructuran la escuela moderna y comprender los problemas actuales de los sistemas educativos en general y de la escuela secundaria en particular.

Por su ubicación en el plan y por sus propósitos, uno de los desafíos o tensiones que atraviesa Problemática Educativa tiene que ver con lograr un balance entre extensión y profundidad. Es decir, se pretende que la materia sea lo suficientemente abarcadora, en términos de ofrecer una visión panorámica de la educación y el sistema escolar, pero al mismo tiempo se advierten las limitaciones respecto de la profundidad con la que pueden ser abordadas todas las temáticas.

Esta tensión ha recorrido y recorre las discusiones del equipo docente sobre la inclusión o exclusión de determinados contenidos (por considerarse “imprescindibles”, complejos, etcétera) así como sobre la necesidad de sumar o restar bibliografía (por favorecer la comprensión o, por el contrario, por agregar dificultad o prestarse a confusión). Todas estas cuestiones serán profundizadas en el análisis. En estas discusiones, además de los “ideales” que movilizan a cada miembro del equipo, se pone en juego lo que sucede en el desarrollo de la cursada y las devoluciones de los estudiantes y sus desempeños, teniendo en cuenta que con la reforma del plan de estudios comenzaron a ser mayormente ingresantes a la universidad. En suma, el dictado de Problemática Educativa, la primera materia del trayecto pedagógico de los profesorado de la UNGS, plantea desafíos en la organización de la propuesta de enseñanza.

Desde el segundo semestre del año 2012, la materia, de carácter semestral, se dicta en cuatro horas semanales, en clases teorico-prácticas que incluyen al menos dos instancias: por un lado, la presentación dialogada por parte del docente de cada comisión de ejes conceptuales que retoman la

bibliografía básica y, por el otro, el trabajo tanto individual como grupal de los estudiantes alrededor de consignas que se construyen con materiales diversos, así como con textos de la bibliografía obligatoria. Al final de cada clase, se hace una puesta en común de lo trabajado y se dejan planteados los puntos centrales de cada temática.

Problemática Educativa es una materia atravesada por tres preguntas centrales que se han sostenido con algunos matices: ¿Qué es educar o por qué los humanos se educan?, ¿qué es enseñar o cuál es el papel de los profesores en tanto actores de la educación?, ¿qué es escolarizar o por qué la educación adquiere la forma escolar?

La principal inquietud del equipo de cátedra radicaba, no en la entidad y relevancia de la preguntas, sino en su secuencia. ¿Por dónde comenzar a encadenar los interrogantes para facilitar su abordaje?

En el segundo semestre de 2012 y en el primer semestre de 2013, los tres ejes de la materia eran: ¿a qué llamamos educar?, ¿a qué llamamos enseñar?, ¿a qué llamamos escolarizar? Luego se discutió si acaso comenzar por preguntas de carácter más bien filosófico o abstracto, alejadas de la cotidianidad de los estudiantes, dificultaba el ingreso a la problemática educativa. Se optó entonces por ensayar una secuencia diferente, de modo que para el segundo semestre de 2013 se invirtió el orden del primer y el tercer eje, quedando conformados de este modo: escolarizar, enseñar, educar. Este orden pareció funcionar bien y durante el primer semestre de 2014 se mantuvo, pero con una pequeña modificación en su enunciación: la escuela, los profesores, la educación.

Antes de comenzar el segundo semestre de 2014 seguían las discusiones sobre el eje “educar” y se advirtió que no era tanto una cuestión de orden, sino de enfoque, extensión y recorte de las preguntas básicas sobre la educación. ¿En qué



medida debíamos incluir las discusiones de la Pedagogía en tanto disciplina en un trayecto pedagógico? ¿No eran acaso interrogantes para una carrera de Ciencias de la Educación? ¿En qué medida ciertas discusiones sobre la educación (por ejemplo, la transmisión) se podían articular mejor en el eje sobre la enseñanza y los profesores? Se decidió finalmente una secuencia que comenzara, de manera introductoria y breve, con preguntas básicas sobre la educación, que luego pasara a la escuela y, finalmente, a los profesores en tanto enseñantes. El programa entonces quedó así: módulo de apertura: el acto de educar; eje 1: la escuela en tanto forma de la educación; los profesores en tanto actores de la educación. Esta secuencia se mantuvo todo 2014 y sigue vigente en 2015. Podría decirse que el programa encontró una forma que satisface a las docentes y favorece la cursada.

La discusión actual del equipo es si se podrían recortar algunos contenidos para que sean trabajados por otras asignaturas, posteriores, en el trayecto pedagógico. Este pasaje de contenidos requiere de un trabajo intercátedra. Con respecto a la bibliografía, las discusiones son constantes y tienen que ver con encontrar textos que permitan el dictado de una asignatura que no se reduce a una disciplina en particular, sino que resulta de la confluencia de los aportes de Pedagogía, Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Política Educativa. Por otra parte, esta pluridisciplinariedad requiere por parte de los estudiantes tomar contacto, en muy poco tiempo y con escasa experiencia en ello, con textos y registros disciplinares muy diferentes.

Algunas dificultades de apropiación conceptual por parte de los estudiantes derivan de este cambio, a veces abrupto, de registro. El caso paradigmático se da ante el tema “Fines sociales de la escuela”, que implica la breve inclusión de la perspectiva de la Sociología de la Educación –tanto de las

teorías funcionalistas como de las críticas– inmediatamente después del abordaje histórico de la escuela. A esto se suma la dificultad de encontrar un texto accesible que permita capturar lo central de la discusión sociológica, que en parte sigue siendo una deuda pendiente.

La discusión actual del equipo de cátedra es si acaso conviene reducir notablemente la extensión de la oferta bibliográfica, dado que los textos que no se llegan a trabajar en clase en su totalidad<sup>5</sup> no alcanzan a ser leídos de manera autónoma por parte de los estudiantes. En su lugar, se priorizaría la profundidad por sobre la extensión. Para ello, sería importante poder dar con algunos buenos textos que den cuenta de las problemáticas que aborda la materia.

## **Residencia I. La escuela: ámbito del trabajo docente**

La materia está orientada a la formación para la práctica docente. Se parte de un concepto amplio de “pedagogía” incluyendo formas de interacción, dispositivos y estructuras organizacionales. La propuesta de enseñanza apunta a la construcción individual de la identidad docente a partir de la experiencia, dentro del conjunto limitado de posibilidades enmarcadas por rasgos típicos de la profesión docente en un contexto histórico.

Residencia<sup>6</sup> inaugura lo que en otros planes de estudio se denomina “trayecto”, “itinerario” o “campo de la práctica”,<sup>7</sup>

---

5 En clase profundizamos solo en una parte de los textos, pero damos como bibliografía la obra completa para que los estudiantes puedan contextualizar el sentido de lo que leen. La duda que persiste es si esto ayuda u obstruye la comprensión.

6 En Residencia I los estudiantes no dictan clases.

7 En los profesorados universitarios de la UNGS se comparte la concepción de que trayecto, itinerario o recorrido implican no solo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido

constituyendo el primer espacio de formación en el que los futuros profesores ingresan a las instituciones en calidad de “profesores en formación”. La materia se reparte entre el trabajo en la universidad y el “residir” en las escuelas, por un plazo limitado de tiempo, pero relativamente prolongado.

Se promueve que el proceso de aprendizaje de los futuros profesores favorezca la integración de la teoría y la práctica.<sup>8</sup> Es decir, se rechaza la idea de que la teoría, una vez incorporada, puede ser aplicada en los contextos laborales. La práctica docente, en tanto práctica social e histórica, no puede ser pensada en la formación sin el acompañamiento y la reflexión que le confieren sentido y la legitiman.

El esfuerzo explícito de fundamentar la práctica en la teoría y de revisar la teoría a partir de la práctica supone entender la inexistencia de prácticas ateóricas –si bien estas teorías pueden ser implícitas e inconscientes–. Se entiende que no hay posibilidad de acceder a la “realidad” por fuera de las categorías conceptuales pero, al mismo tiempo, estas son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intenta comprender. Para ello, se procura la integración de los conocimientos académicos adquiridos a lo largo de la formación, con el contexto escolar y la realidad de las escuelas.

Proponemos a los estudiantes reconocer que la primera experiencia de un docente en una escuela es su experiencia como alumno, su propia “biografía escolar”. Se sostiene una concepción de la formación docente como un proceso continuo, en el cual la formación en la universidad constituye

---

compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado. Secuencia y continuidad son, pues, atributos del trayecto (Camilloni, 2009: 17).

- 8 La intención de articular teoría y práctica intenta superar lo que Linda Darling-Hammond denomina “los modelos tradicionales de formación”. Según la autora, estos modelos no son adecuados porque el currículo de la formación está constituido por una variedad de cursos y experiencias que no son coherentes y porque no se articulan en ellos la formación teórica y la práctica (Darling-Hammond, 2009).

un momento, sustancial, pero solo un momento en la trayectoria profesional del docente, que continuará a lo largo de su carrera. La residencia no pretende constituirse en un émulo de la experiencia de ser profesor. Esto permite a los estudiantes reflexionar sin las tensiones y la responsabilidad de la práctica laboral.

Las formas de trabajo en la materia intentan superar un modelo de docencia individualista. El trabajo colaborativo, la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo de estrategias para la intervención escolar no son habilidades que se desarrollan automáticamente al proveer condiciones materiales (espacios y tiempos) y no se reducen a la formación didáctica y disciplinar. Son susceptibles de enseñanza y de aprendizaje en contextos colectivos y colaborativos. Si bien esta es una aspiración que logra su concreción en el tipo de trabajo que se promueve desde la formación, la configuración del puesto de trabajo en las escuelas secundarias, en consonancia con la estructuración curricular, instala prácticas de trabajo individuales.

Estos modos de abordar la enseñanza requieren de estrategias y dispositivos para su concreción y de un trabajo sostenido y articulado en el tiempo. La concepción de trayecto o recorrido contribuye favorablemente al logro de los propósitos, puesto que el trayecto implica no solo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y que permite una secuencia y continuidad (Camilloni, 2009: 17).

La pedagogía de la formación en materias centradas en la formación para la práctica profesional docente requiere, para una mayor comprensión, hacer visibles los principios, fundamentos y criterios que orientan las decisiones acerca

de la enseñanza y que estructuran las prácticas pedagógicas.<sup>9</sup> Es una forma de explicitar cómo se concretan las intenciones. Se explicitan –y se ponen a juicio crítico del lector–<sup>10</sup> un conjunto de supuestos que orientan las decisiones pedagógicas y didácticas. Están organizados en ejes considerados centrales: la desnaturalización de la mirada sobre lo escolar; la observación sistemática; la reflexión en la formación. Estos ejes expresan perspectivas, visiones y modos de trabajo. Van más allá de lo que habitualmente se representa como el contenido de una programación.<sup>11</sup>

La escolarización en la educación secundaria en contextos de extensión de la obligatoriedad resalta el valor del trabajo de desnaturalización de lo que “es” o “debería ser” una escuela secundaria y de lo que “es” o “debería ser” el trabajo del profesor en ella. Los viejos mandatos y modelos de escuela secundaria y del trabajo del profesor persisten e insisten en intentar reponer formas de lo escolar, saberes pedagógicos y experiencias que resultan insuficientes para satisfacer las actuales necesidades de escolarización. Y la formación de profesores necesita albergar estas necesidades y hacerlas propias aunque de ello devenga enfrentarnos a nuestros propios “no saberes”.

La tarea específica de los docentes requiere poner en práctica, en forma permanente, la observación.<sup>12</sup> Se constituye

---

9 Bernstein, (1993: 79) señala: “Definiré dos tipos genéricos de práctica pedagógica. Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía, sucesión, ritmo) explícitos, denominaré a este tipo de práctica pedagógica visible (PV) y, si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré pedagogía invisible (PI)”.

10 Parafraseando a Stenhouse (1991).

11 Feldman y Palamidessi (2001) dicen que “el contenido es todo aquello que se enseña. Si el contenido es todo lo que se enseña, es fácil de advertir que en un curso se enseñan muchas más cosas que las determinadas por el programa, algunas de ellas de manera intencional y, otras, de manera no intencional”.

12 Al respecto, Litwin (2008) sostiene que “en las actividades que los docentes desplegamos en las aulas contamos con un instrumento poderosísimo para llevar a cabo esta tarea: la afinada capacidad

en un recurso valioso en el trabajo docente (seguimiento de los alumnos, decisiones sobre la evaluación, intervenciones diarias en la vida escolar, etcétera). Observar abre una ventana a conocer, la observación y el registro constituyen herramientas cotidianas para el trabajo docente. Formar la mirada del observador requiere prácticas que se inician en la formación inicial.

La idea de reflexividad, que orienta esta propuesta, se plantea como una manera de desarrollar la crítica, asumiendo un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

Entre la variada gama de dispositivos (diarios de formación, autobiografías, microclases, talleres de integración, grupos de reflexión y tutorías) que en los últimos años han ganado experiencia y conocimiento a partir de su utilización en los ámbitos de formación, en esta materia se trabaja a partir de la autobiografía escolar. El estudiante llega a la formación de grado con un conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje proveniente de su experiencia como alumno. Este conocimiento tiene la característica de ser implícito y con un fuerte peso prescriptivo de los esquemas incorporados durante la vida escolar que, en situación de ser profesor, orientarán acciones y formas de hacer y pensar. Respecto de la escritura de las biografías escolares los estudiantes destacan que les permitió advertir por qué eligieron para sus vidas “ser profesores”.

La orientación interpretativa y la vida cotidiana de la escuela y del aula han abandonado la perspectiva de la

---

de observación. Estamos acostumbrados a observar lo que sucede en un grupo numeroso, a distinguir conductas apropiadas de otras que no lo son, a reconocer lo que siente o piensa un estudiante cuando participa de las actividades de un grupo, [...]”.

comprobación de hipótesis. En este punto, la perspectiva etnográfica aparece como la modalidad más adecuada para incursionar en miradas que faciliten una comprensión holística y no evaluativa de la realidad escolar.

La experiencia que se promueve intenta –no sin dificultad– romper con el orden clasificatorio de las asignaturas organizadas a partir de un límite fuerte entre ellas, entre las que se pueden identificar aquellas centradas en la teoría y las que ponen mayor énfasis en la práctica, dejando a cargo de los estudiantes la integración entre ambas. Al poner saberes de otras materias, se intenta paliar esta situación dándoles oportunidades, en una instancia colectiva, de realizar integraciones en forma sistemática. A su vez, el poner a trabajar las categorías teóricas a partir de situaciones concretas, emergentes, problemas, experiencias facilita su resignificación.

Los estudiantes, en una tarea de doble registro, van construyendo sus registros acerca de lo que ven y de los que les pasa con eso que ven, plasmándolo en sus cuadernos de notas. Experiencia y reflexión van labrando una narrativa sobre sí mismos, sobre la escuela y sobre el trabajo de ser profesor. Les permite ir construyendo el modo en que quieren ser profesores, en quién se quieren ir convirtiendo.

En las clases, el relato y su escucha producen el pasaje de lo puramente subjetivo –valioso en sí mismo, pero insuficiente– a lo social instalado en el propio lenguaje. Esta escucha es también una experiencia, a la que se le suma la reflexión y la conceptualización de manera tal que se convierta en conocimiento. El registro narrativo de la experiencia que realizan, en contraste a su vez con el registro que los profesores llevamos de la experiencia, aporta un conjunto de evidencias que se ponen en relación con los propósitos de la materia.

## A modo de conclusión

En este trabajo se han planteado algunos aspectos del problema de la formación de profesores para nivel secundario al menos desde dos perspectivas: una histórica, que da cuenta de las tradiciones conceptuales y epistemológicas que han ido configurando las formas de los profesorados adquiridas a través del tiempo, y otra más sociológica, desde la que se intentan explicar las variaciones como expresión de relaciones de poder entre campos de conocimiento que son reconocidos y valorados de diferentes maneras. Por otra parte, se han descrito y analizado los profesorados que ofrece la UNGS a través del proceso mediante el cual se definieron los actuales planes de estudio, haciendo foco en la discusión sobre la cuestión de los saberes y las experiencias formativas que aportan a los requerimientos del oficio docente.

Se ha destinado un apartado para explicar en particular la formación pedagógica de los profesorados explicitando los fundamentos del trayecto pedagógico y su diseño curricular. Luego, se consideraron las propuestas de las dos primeras asignaturas del TP: Problemática Educativa y Residencia I, con la intención de mostrar cómo se trata de aportar desde cada una de estas materias a la formación de los profesores en general y a la articulación entre los espacios que componen este TP.

A lo largo de este trabajo se han ido señalando, además, las dificultades y los desafíos que hoy enfrenta la implementación de los planes de estudio, identificando como uno de los más complejos el logro de una real experiencia formativa que provea de las mejores herramientas teorico-prácticas que requiere el ejercicio de la docencia actualmente.



## Bibliografía

- Acosta, F. (2007). Tendencias internacionales en la formación docente. Informe de consultoría para la Organización de Estados Iberoamericanos y el Instituto Nacional de Formación Docente.
- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. En *HISTEDBR*, núm. 42, pp. 3-13.
- Acosta, F. y Fernández, S. (2014). El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête Naón* de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia. En *Historia de la educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 69-92.
- Arroyo, M., Poliak, N. y Tiramonti, G. (2009). El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades. En *Propuesta Educativa*, núm. 31.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. En *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 6.
- Diker, G. (1999). El maestro como pedagogo (1870-1930). Ponencia presentada en las *XI Jornadas de Historia de la Educación*. Bernal, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Quilmes, septiembre.
- Diker, G. (2002). *Modelos de docencia: un recorrido por la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Federación de Educadores Bonaerenses, Centro de Estudios Metropolitanos.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Durkheim, E. (1982 [1938]). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución de las ideas pedagógicas en Francia*. Madrid, La Piqueta.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. En *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 19-86.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2008). *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Medina Moya, J. L. (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires, Lumen, serie Respuestas Educativas.
- Merodo, A. y Pogré, P. (2006). La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores. En Robalino Campos, M. y Körner, A. (coord.). *Modelos innovadores en la formación inicial de docentes. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pizzurno, P. (1934). El profesor secundario. Cualidades que debe reunir. Dónde y cómo debe prepararse, etc. (1914). En Pizzurno, P. *Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*. Buenos Aires, Establecimiento gráfico argentino.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires, Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.

## Documentos

Universidad Nacional de General Sarmiento. Trayecto Pedagógico de las carreras de Profesorado.



## **Propuesta académica alternativa desde la cátedra de Pedagogía: repensar la formación docente en profesores de educación física (UNRC)**

*Fernando Aguilar Mansilla, Ana Riccetti, Hernán Echenique*

El escrito pretende presentar una propuesta académica alternativa que surge de las indagaciones que llevó a cabo el equipo de cátedra de Pedagogía del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), con el propósito de generar un espacio para repensar y promover procesos reflexivos como aporte al mejoramiento de la enseñanza de grado. Desde el año 2003, la cátedra viene problematizando la formación y las prácticas docentes en educación física, en el marco de proyectos de investigación y de innovación pedagógica aprobados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la UNRC e integrados a diversos proyectos de investigación.

La asignatura Pedagogía constituye uno de los espacios del Área de Formación Docente, donde se introducen problemáticas educativas que luego se retoman y profundizan en otras asignaturas. Se parte del análisis de la educación para abordar luego las teorías pedagógicas y las prácticas docentes desde diferentes “modelos”, tendencias y tradiciones de formación. Por lo tanto, partimos de entender que si se pretenden cambios sentidos y posibles en el desarrollo

curricular y en las prácticas docentes, las indagaciones iniciales acerca de los procesos de transformación curricular advierten la necesidad de considerar a los sujetos y a los contextos en los que interactúan desde perspectivas interpretativas, críticas y también holísticas.

Los emergentes empíricos para reorientar la propuesta pedagógica hacia el abordaje de las representaciones sociales, las historias de vida y *habitus* que se ponen en juego y se actualizan en las diversas situaciones de la formación de grado se originan en las problemáticas y tensiones que se observan entre el diseño y el desarrollo curricular, la persistencia de “tradiciones” y “culturas del trabajo de la enseñanza” de alguna manera “cristalizadas” a pesar de los cambios significativos que presentaba el nuevo plan de estudios.

En este sentido, todavía constituye un desafío la inclusión de las historias de vida en las instancias de formación, esto es, la búsqueda de estrategias alternativas que resignifiquen saberes y prácticas, en el trayectos de prácticas-teorías-prácticas, y que permitan abordar desde una mirada crítica y comprometida las difíciles problemáticas que se presentan a principios del siglo XXI, enmarcadas en un contexto donde se reconocen distintos niveles de profundidad –que involucran a todas las organizaciones e instituciones– de conflictos, de crisis y desigualdad educativa, que conforman identidades y configuran subjetividades.

El ámbito de la educación física se encuentra atravesado por planteos que tienden a ser superadores en la constitución de nuevos perfiles que den cuenta de aspectos científicos, sociales, políticos, ideológicos, que se orienten a prácticas profesionales diversas, emergentes y alternativas a las tradiciones. De ahí nuestro interés en debatir tradiciones de formación y de prácticas educativas “cristalizadas” en las clases de educación física, resignificando saberes y prácticas

en quienes serán futuros docentes en el área disciplinar mencionada.

Por un lado, encontramos autores que señalan el abordaje de las “representaciones sociales”, en tanto imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes –explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes– que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad (Sanjurjo y Vera, 1994; Moscovici, en Jodelet, 1986). Aquí nos referimos no solo al conjunto de procesos cognitivos, sino fundamentalmente a los simbólicos, que incluyen las ideologías, los procesos de educación y comunicación y las conductas emocionales (Di Giácomo, 1987).

Por otro lado, la sociología de Bourdieu (1988, 1991, 1995) brinda elementos teóricos que permiten ampliar las interpretaciones, a partir del reconocimiento de la relación construida entre dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social plasmado en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente. Las primeras, referidas a los campos de posiciones históricamente constituidas y las segundas, a los *habitus* como sistemas de disposiciones incorporadas por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

La trayectoria de un sujeto sería, entonces, una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente, expresiones de sujetos particulares, en campos y posiciones, con *habitus* (Bourdieu, 1988, en Gutiérrez, 2002) desde los cuales significan estas cuestiones. Las “creencias”, “ideales”, “rituales”, contribuyen a consolidar una “identidad docente” que se sostiene a través de “imágenes” que, así como revelan, en parte también ocultan:

... Su identidad se construye entre lo que él quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree ser. Se construye anteponiendo y negando imágenes (Remedi, Aristi, Castañeda, 1987). En la mayor parte de los casos, el docente se cubre, en su trabajo, con una máscara profesional [...] En su formación debería tener la posibilidad de confrontarse con sus propias imágenes, las de sus compañeros y profesores. (Edelstein y Coria, 1995: 54)

Por consiguiente, resulta interesante comprender y vislumbrar que los sujetos –docentes y estudiantes– son agentes particulares, con *campos* y *habitus* construidos histórica y socialmente. Este posicionamiento y vigilancia teórica sobre nuestras prácticas, nos permite repensar la implementación de nuevos dispositivos de formación, que permitan la construcción reflexiva del conocimiento profesional, puesto que los *habitus* construidos y significados en las trayectorias particulares de quienes estamos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituyen un sistema de posiciones durables pero no inmutables, que se pueden reformular en procesos de “autosocionálisis” (Bourdieu, 1991 en Edelstein y Coria, 1995).

Acordando con Edelstein (2004) acerca de que la práctica educativa es una práctica social, el formar supone que se reconstituyan los saberes y las competencias para determinar los propósitos y contenidos del curriculum, considerando en la transposición que se realiza la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos, en situación de acción. Más precisamente, el docente “práctico reflexivo” revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes; esta práctica, que requiere de cierta sistematicidad y regularidad, puede ser aprendida y construida en el trayecto de formación (Edelstein, 2004; Sanjurjo, 2004).

Al referirnos a la Educación Física como práctica social, hacemos referencia a un ámbito apto para el ejercicio de una racionalidad compleja que nos acerca a su comprensión como conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, posibilidad de colaborar en la construcción de subjetividades complejas y de una realidad social plena de incertidumbre y contingencias (Giraldes, 2006).

Se considera que el campo de la educación física es un espacio privilegiado en el que se conjugan “saberes disciplinares”, junto a “saberes prácticos” y “prácticas sociales”, que ponen en juego una cultura, un *habitus*, unas actitudes, un “saber ser”. De allí la importancia de “formar el *habitus*” a partir de situaciones que contemplen el saber y el saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren en el cotidiano de las situaciones en las que se interviene, articulando teoría y práctica (Perrenoud, 1994).

## **Manos a la obra: contamos la propuesta académica**

Con la intención de repensar la formación y partiendo de la necesidad de producir un cambio en las prácticas docentes y en el rol pasivo de los estudiantes en el cursado de la asignatura Pedagogía del Profesorado en Educación Física (UNRC), propusimos introducir modificaciones que nos permitieran asumirnos como docentes facilitadores del aprendizaje y de acompañamiento a partir de la generación de espacios de formación de intercambio fluido en una modalidad taller. A partir de este posicionamiento (diferente para la cátedra) se intentó que los estudiantes, quienes generalmente están acostumbrados a ser recetores y a participar como espectadores, pudieran visualizarse como los verdaderos protagonistas de su propia formación y la necesidad de pensarse al mismo tiempo como estudiantes y futuros docentes.



Con el propósito de “hacer como si...” fueran docentes, comentaremos la experiencia de formación que describiremos a continuación. Presentamos la propuesta en tres secciones: contexto e ideas emergentes; momentos de la experiencia y su implementación y valoraciones que permiten repensar la propuesta.

### *Contexto e ideas emergentes*

La experiencia de formación de grado se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 2015 en la cátedra de Pedagogía correspondiente al primer año de la carrera. La carga horaria de la materia es de dos horas de teórico para los 200 estudiantes inscritos y dos comisiones de prácticos con una carga horaria de dos horas cada una. El teórico y ambas comisiones de prácticos se cursan los días lunes a la tarde; se trata de una carga horaria intensa, puesto que los estudiantes inician el cursado de la primera asignatura a las ocho de la mañana. Entonces, hasta aquí se pueden identificar aspectos externos a la cátedra que inciden en el cursado y programación de Pedagogía: por un lado, el número de estudiantes excede la capacidad del equipo de cátedra para llevar a cabo una experiencia de formación en la cual se logre establecer vínculos más cercanos con los estudiantes; la cátedra se conforma por un profesor adjunto, un profesor encargado de los prácticos y una profesora ayudante de primera, además de contar con tres ayudantes alumnos de segundo año. Por otro lado, el cronograma no considera un horario para almorzar, lo que ocasiona que el horario de Pedagogía coincida con este.

Las ideas iniciales que nos permitieron repensar la modalidad de organizar la materia surgen del contexto descrito anteriormente y también de la experiencia docente de la cátedra. Por consiguiente, se realizaron sucesivas reuniones

de cátedra –docentes y ayudantes alumnos– en las cuales se programaron los contenidos, la bibliografía y se acordó como eje transversal del cursado la modalidad taller. En las reuniones se compartieron las experiencias y valoraciones de los docentes y de los ayudantes alumnos que ya habían cursado la asignatura. Identificamos preocupaciones compartidas, entre las que se destacan: el docente como expositor y único responsable en el desarrollo de los temas, sumado a la pasividad y escasa participación observada en los estudiantes, lo que deja la sensación de que la evaluación escrita es el único momento de valoración del “proceso de aprendizaje”.

Como ideas iniciales y formando parte de nuestro posicionamiento didacticopedagógico, acordamos en destacar el papel activo y protagónico de los sujetos en el proceso de aprendizaje, en el que también intervienen *otros* significativos (sus compañeros, los docentes, los ayudantes alumnos), entendiendo que el aprendizaje se basa en una construcción personal y compartida con otros, que además requiere tomar decisiones encaminadas a un aprendizaje significativo y sostenido en el tiempo.

Por lo tanto, en la etapa inicial de programación de la experiencia nos encontramos con contradicciones en cuanto a la perspectiva asumida por la cátedra y lo que sucedía en las aulas. De ahí la necesidad de implementar una propuesta distinta.

### *Momentos de la experiencia y su implementación*

Con el propósito de promover una actitud activa y comprometida de los estudiantes durante el cursado de Pedagogía, en el horario de los prácticos (comisión uno: de 12 a 14h; comisión dos: de 14 a 16 h) se organizaron distintos momentos en los cuales se llevaban a cabo diversas tareas para facilitar y orientar el aprendizaje.

En primer lugar, en el inicio del cuatrimestre los estudiantes formaron grupos de trabajo (de no más de ocho integrantes). Se tuvo en cuenta la cantidad de temas que se programó para su desarrollo durante el cuatrimestre (doce clases, aproximadamente) y por sorteo a cada grupo le fue asignado un tema del programa. El propósito fue que los estudiantes desarrollaran las temáticas de la materia con la orientación y participación de los docentes. Es decir, cada temática fue desarrollada por dos grupos, cada uno lo hizo en la comisión de prácticos correspondiente.

En segundo lugar, desde la cátedra apostamos por el aprendizaje colaborativo y cooperativo en diversos contextos (presenciales y virtuales). Por tal motivo, generamos un espacio virtual de intercambio grupal entre ambas comisiones, utilizando la plataforma educativa de nuestra universidad (SIAT) que permite, entre otras funciones, habilitar foros y mantener un contacto extraclase de manera asincrónica y virtual. También se acordaron y programaron dos horarios presenciales de consulta grupal por temática con la presencia de los docentes y de los ayudantes alumnos. La consulta presencial se programó el día lunes en el horario de 13:30 a 14:30 h (es decir, compartiendo el horario con el práctico de ambas comisiones) y los días jueves de 16 a 17 h. Este espacio de consulta fue pensado con el propósito de establecer un vínculo más cercano y personalizado, debido a que se trata de un grupo numeroso (aproximadamente 200 estudiantes) característico del primer año de la carrera. También se pensó como instancia de seguimiento de la lectura y de la planificación de la temática que cada grupo tenía que desarrollar. La primera consulta el día lunes tenía por objetivo comentar la lectura de los autores y compartir las dudas o ideas que necesitaban ser explicadas para una mejor comprensión. Mientras que la segunda consulta presencial (el

día jueves), tenía la intención de dialogar con los docentes acerca del modo y las estrategias que los grupos habían pensado para dar la clase: recursos materiales y audiovisuales, otros materiales complementarios, la planificación de la tarea para que sus compañeros realicen en la clase. Vale aclarar que el rol del equipo de cátedra fue el de acompañar y orientar cada una de las propuestas grupales, con la idea de acompañar el dictado de la clase de manera conjunta. Las dos consultas presenciales se realizaban una semana antes del día que les tocaba dar la clase, mientras que el foro se encontró habilitado durante todo el cuatrimestre.

Como tarea final, cada grupo tenía que preparar un ensayo sobre la temática que le tocó desarrollar. Para ello, se elaboró una guía donde se establecieron los criterios de valoración y de formato académico para el documento, el cual tenía como fecha de entrega una semana después de la clase. Como requisito final, en el ensayo se solicitaba que respondieran a una serie de preguntas acerca de la actividad, de ellos y de la materia para evaluar la experiencia.

Durante todo el proceso de elaboración y realización de la clase, el equipo de cátedra tenía como función la de acompañar, sugerir, orientar, proponer, colaborar, atender a las dudas y a las ideas de cada grupo; esto es, estar disponibles. Por último, es preciso aclarar que esta tarea demanda de los estudiantes un nivel de autorregulación, protagonismo y compromiso elevado, ya que si el grupo no lograba realizar las lecturas o pensar el modo de organizar y realizar la clase para presentar la temática, se dificultaba llevar a cabo todo el proceso. Esto producía que la cátedra fuera la encargada del dictado de los temas, situación que queríamos cambiar con esta nueva modalidad.

## *Valoraciones que permiten repensar la propuesta*

Aquí compartiremos las apreciaciones y perspectivas particulares de quienes estuvimos involucrados en la propuesta, a saber: los estudiantes, los ayudantes alumnos que colaboraron en la cátedra y los docentes.

### Los estudiantes

Presentaremos las apreciaciones a partir de las respuestas a las preguntas formuladas en el ensayo acerca de la tarea, lo que aprendieron del grupo y de ellos mismos.

### *Tarea*

Los estudiantes señalaron reiteradamente que aprendieron a realizar un ensayo (sus partes, requisitos y uso del lenguaje académico), la importancia de contar con recursos didácticos para dar la clase (afiches, presentaciones con la computadora, videos, entre otros); a mirar la docencia desde otro punto de vista, aprendieron acerca de los contenidos de la asignatura y los modos de posicionarse ideológicamente. Transcribimos textualmente lo expresado por ellos:

“Entendimos que enseñar no solo es pararnos frente a un aula y dar la clase y seguir ciertas reglas, sino que es comprender y dejar ser a los alumnos”.

“... aprendimos a realizar un ensayo y qué partes lo componen, también aprendimos a expresarnos frente a un grupo de alumnos que, en nuestro caso, eran nuestros propios compañeros, pero sirve como práctica y experiencia para un futuro”.

“Aprendimos a debatir los temas por desarrollar y a través de los diferentes pensamientos llegamos a una conclusión entre todos”.

“... a la hora de explicar o pararse en frente de una clase hay que tener las ideas claras y ser lo más claros posible

para que las demás personas puedan entender el tema de una forma fácil, y también aprendimos a relacionarnos en el entorno a una clase”.

### *Grupo*

Aquí destacaron la importancia de coordinar y comprometerse con los otros para lograr un objetivo (la actividad propuesta), ya que mencionaron que la tarea grupal se dificultó cuando los miembros no se disponían a trabajar conjuntamente. También se señaló como un aspecto importante la interacción con el otro, destacando la necesidad de aprender a escuchar al otro y llegar a un acuerdo. Expresaron, además, la dificultad de trabajar en grupos numerosos, lo cual resulta un desafío para acordar ideas y organizarse. Al respecto los estudiantes escribieron:

“Sobre el grupo que formamos aprendimos que se llega al objetivo siempre y cuando exista una relación recíproca entre los integrantes, y que nunca vamos a llegar a nada si no hay un mínimo de interés o de responsabilidad en cada uno de ellos, ya que, como todo trabajo de equipo, se logra con la unión de los integrantes”.

“Aprendimos que debemos ser más organizados y empezar el trabajo con tiempo, ya que tuvimos muchas complicaciones a la hora de concordar horarios para juntarnos y realizar el trabajo”.

Sin embargo, una de las valoraciones destaca lo agradable que fue realizar trabajos en grupo: “Todo se vuelve más llevadero y además se puede aprender de los demás; y, por supuesto, establecer nuevas amistades”.

### *Sobre ellos mismos*

Mencionaron que lograron aprender la necesidad de responsabilizarse con el propio aprendizaje; esto se vincula con la autorregulación (organización del tiempo, recursos

y el compromiso necesario para llevar a cabo las tareas), puesto que durante el proceso se dieron cuenta de que habrían sido capaces de aprender y de realizar la tarea si se hubieran dedicado y organizado con tiempo:

“Aprendimos que siempre dejamos todo para último momento, reconocimos ese error y también nos dimos cuenta de que con un poco de esfuerzo se pueden hacer bien las cosas”.

“Cada uno de los integrantes entendió y comprendió que las obligaciones de la universidad pasan por cuenta propia y que si dejamos de hacer algo o no somos responsables en lo que debemos hacer, nos perjudicamos a nosotros mismos o al grupo con el que trabajamos”.

“Para que las cosas estén bien hechas, hay que dedicarles tiempo y muchas pilas”.

También mencionaron el aprendizaje logrado al dar una clase, lo cual los coloca en otro rol frente a sus compañeros (y en un nivel de responsabilidad no vivenciado con anterioridad). Por su parte, señalaron que la modalidad de la cátedra les permitió debatir y generar discusiones sobre los temas:

“Aprendimos que somos mucho más capaces de lo que creíamos y que nadie nos forma, solo nosotros tenemos que buscar el camino correcto, pero como bien dice el texto, solo por mediación”.

“Cada uno de los integrantes entendió y comprendió que las obligaciones de la universidad pasan por cuenta propia y que si dejamos de hacer algo o no tenemos la suficiente responsabilidad, los perjudicados terminamos siendo nosotros”.

Los ayudantes alumnos marcan una preocupación por afianzar un posicionamiento ideológico en la formación docente sobre la tendencia críticorreflexiva que implique comprender el sistema educativo de manera sociohistórica

con la toma de conciencia y compromiso social y ético del docente para la sociedad, valiéndose de una lógica cooperativa para la construcción de un conocimiento colectivo.

“Se pretendió la participación activa de los estudiantes, invitándolos a un análisis críticorreflexivo del material expuesto, dialogando entre pares, descubriendo y comprendiendo el sentido de los textos”.

Otro de los aspectos que señalan hace referencia a la biografía escolar que construyen los estudiantes durante su paso por el sistema educativo y cómo incide sobre las representaciones del ser docente de educación física.

“Entendemos que este espacio (pedagogía para educación física) cuenta con una desvalorización por parte de los estudiantes, porque no satisface las demandas establecidas desde la concepción tradicional que se tiene sobre la educación física. Es decir, nos referimos a la naturalización del docente como un técnico entrenador, del alumno como un deportista, y la relación verticalista en la que se vinculan”.

Agregan como propuesta: “Proporcionar algunas herramientas para integrar los saberes desde los distintos recorridos escolares y así reflexionar sobre el material de estudio y las vivencias individuales para llegar a una construcción colectiva”.

## Los docentes

Iniciamos el cuatrimestre entusiasmados con la posibilidad de brindar y brindarnos un espacio de intercambio distinto, más cercano, donde los estudiantes sean los protagonistas desde una actitud activa y más comprometida. Sin embargo, nos encontramos con numerosos obstáculos para generar un proceso que entendíamos se caracterizaba por un aprendizaje verdaderamente significativo. Entre los obstáculos (que también pueden ser entendidos como desafíos por superar) podemos mencionar la falta de lectura –y



la ausencia de material— que se ponía en evidencia en la primera consulta con los docentes, resultando en un momento en el cual, en lugar de conversar sobre dudas, inquietudes o ideas, se intentó que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de comprometerse con la tarea y la necesidad de hacerlo grupalmente. A lo largo de todo el cuatrimestre se observó la ausencia del material y de lectura para avanzar en la preparación de la clase. Por su parte, algunos grupos utilizaban la segunda consulta, que tenía como propósito la programación de la clase, para realizar las consultas sobre el texto y no se lograba avanzar en la organización de la clase. Es decir, asistían debido a que se trataba de instancias obligatorias para avanzar en la construcción conjunta de la clase, pero lo hacían sin la lectura y sin haberse reunido o debatido previamente. Pocos fueron los que asistieron con ideas acordadas grupalmente para compartirlas con los docentes.

En el momento de la clase, se observó frecuentemente la división de los temas por integrante, es decir, cada uno estaba a cargo de una parte del tema. Además, se evidenció la memorización del contenido por trabajar y la realización de resúmenes individuales que frecuentemente leían cuando les tocaba el turno de hablar. En general, un integrante era quien organizaba la presentación, así como el conocimiento de toda la temática, puesto que ante las preguntas de los docentes o de los compañeros estos “líderes” eran quienes tomaban la palabra y respondían. La sensación que nos dejó el momento de la clase es que fue considerada una instancia de evaluación oral (final y acabada en sí misma), restándole importancia al proceso de construcción y elaboración previo que requería la programación colaborativa de una clase.

En los ensayos se pudo observar la ausencia de elaboración propia a partir de las ideas de los autores, el plagio reiterado de los autores solicitados por la cátedra y de páginas web, así como la falta de atención a las Normas APA

que estaban mencionadas como uno de los requisitos para la elaboración del escrito. Muy pocos grupos lograron realizar un ensayo según la guía entregada; la mayoría optó por resumir del manual de cátedra o copiar de otras fuentes. Pensamos que este nivel de producción, además, puede estar condicionado por los acotados tiempos académicos y las exigencias de las distintas asignaturas que cursaban en el mismo cuatrimestre. Entendemos que aprender requiere tiempo y organización; si los estudiantes no pueden organizar los tiempos, esto resulta en una limitación para llevar a cabo el proceso significativo de apropiación y reflexión del conocimiento.

Por último, las siguientes preguntas fueron formuladas en una de las reuniones con el equipo de cátedra durante el cuatrimestre: ¿habrá que explicitar y recordar los criterios de realización y valoración de la tarea grupal?, ¿se tendrán que considerar las consultas como examen oral?, ¿cómo garantizar el desarrollo conceptual de los contenidos si los grupos no se comprometen?, ¿dejamos que los grupos den la clase sabiendo que no están preparados?

## **Reflexiones y propuestas: proyectando nuevas experiencias**

En la formación de grado emergen elecciones que son no solo epistemológicas, sino ideológicas, estratégicas, morales, que se tensan entre la posibilidad de preparar para las “demandas del sistema capitalista”, o bien para un futuro “por construir”, o “por transformar”, de alguna manera “incierto”, pero no imposible de pensar y vehiculizar en intervenciones superadoras, alternativas, transformadoras.

Compartimos, finalmente, reflexiones y propuestas para la acción y proyección de nuevas experiencias que

proponemos para la formación de futuros profesionales en educación física y para la formación docente en general:

- » Pensar la formación de grado en docencia como espacio de formación “continua” y “permanente”, reconociendo la historia escolar, motriz y de vida de los sujetos educativos, tal como nos señalan las investigaciones de perspectiva socioantropológica, frente a la denominación que da cuenta de la formación docente de grado como “formación docente inicial”.
- » Incluir en los trayectos de formación pedagógica dispositivos que contemplen la alternancia prácticas-teorías-prácticas, que promuevan la formación del *habitus*, es decir, de integración de conocimientos científicos y técnicos, en situación de acción.
- » Contar con espacios de problematización de la formación y prácticas docentes desde perspectivas antropológicas, críticas, históricas, revalorizando los saberes prácticos, los afectos, lo actitudinal, como contenidos educativos explícitos, más allá de su categoría de currículum oculto.
- » Resignificar saberes y prácticas en educación física escolar, asignando nuevos sentidos a los contenidos educativos que den cuenta de una “cultura de lo corporal”, situada, de la historia “no documentada” de los usos y costumbres, y del cotidiano escolar.
- » Avanzar en la profesionalidad hacia un oficio más responsable y autónomo, enfrentándose con la propia matriz de formación, y a nivel macro con un campo de contradicciones entre el perfil de la carrera –docente–, las demandas del sistema dominante y el peso de la institución deportiva.

Frente al predominio de una lógica técnicoinstrumental que en todos los ámbitos ha caracterizado a la cultura de

la modernidad y que ha impactado en los dispositivos de formación, estimamos que la sistematización, la posibilidad de hacer públicas y someter a debate las experiencias que surgen desde las cátedras de pedagogía constituyen un aporte a su resignificación desde nuevas formas de racionalidad, deliberativas, prácticas, estéticoexpresivas.

## **Otra realidad, otra propuesta: 2016**

El escrito presentado en el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía realizado en noviembre de 2015, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA recuperó la experiencia académica implementada en el cursado de Pedagogía durante el primer cuatrimestre de 2015. Actualmente, estamos finalizando el primer cuatrimestre de 2016 y queremos compartir lo sucedido para dar cuenta de que la realidad pone en juego constantemente tanto nuestra capacidad cognitiva, emocional y de resiliencia, como la permanencia de propuestas alternativas.

Por un lado, la inscripción de ingresantes a la carrera Profesorado en Educación Física superó las expectativas de quienes año a año observamos el aumento en la matrícula. Sin sospechar lo que iba a suceder en este 2016, nuestra carrera contó con aproximadamente 300 inscriptos; 300 nuevos estudiantes universitarios que elegían Educación Física. Como hemos mencionado, la cátedra de Pedagogía está compuesta por un profesor adjunto, un jefe de trabajos prácticos y un ayudante de primera; por lo tanto, esta situación nos alertó y movilizó a repensar nuevamente la organización y programación para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya no desde la propuesta implementada en 2015, pero sí con la intención de continuar proponiendo procesos reflexivos y críticos.

Por el otro lado, al tratarse de 100 estudiantes más que el año anterior, pusimos en discusión conjuntamente con los ayudantes alumnos las alternativas posibles (realistas y viables) para sostener los ya mencionados procesos reflexivos y críticos. Por eso, programamos que en el horario de clase de ambas comisiones (aproximadamente 150 estudiantes en cada una) se llevaran a cabo de manera articulada desarrollos teóricos y prácticos de los contenidos. A partir de la sugerencia de los ayudantes alumnos, incluimos en el programa el análisis sociohistórico de la institución escolar desde la modernidad, posmodernidad y modernidad líquida para contextualizar y dar sentido a la biografía escolar de los estudiantes; el equipo de cátedra propuso la utilización de videos e imágenes que permitieran poner en evidencia experiencias previas para reflexionar y proponer alternativas, así como la constante vinculación entre autores, ideas y perspectivas desarrolladas, solicitadas tanto en las clases como en el primer parcial.

El examen fue realizado a libro abierto y de manera colaborativa (de a dos) con el propósito de evidenciar la importancia de llevar a cabo procesos reflexivos del contenido y de sus propias experiencias con otro. Al respecto, una estudiante mencionó: “podíamos intercambiar ideas [...] en vez de concentrarme en acordarme todo de memoria, al tener el material en mano podíamos reflexionar y relacionar”.

Consultamos a los estudiantes de primer año de 2016 acerca de la modalidad de cursado, y en general destacan la diversidad de recursos utilizados en el dictado de clases (videos, imágenes, noticias); también señalan la posibilidad de participar activamente compartiendo su opinión sin ser juzgados, las explicaciones por parte de los docentes que permiten aclarar dudas, y la posibilidad de contar con el aula virtual (plataforma SIAT), donde pueden participar en los foros. Por otra parte, destacan como un aspecto por

mejorar en el desarrollo de las clases la incorporación de prácticas corporales que permitan explicar algunos temas del programa, como los modelos pedagógicos; otra alternativa propuesta es la de generar un momento particular destinado a debatir e intercambiar ideas y así retomar temas desarrollados. Otro aspecto que los estudiantes sugieren repensar son las estrategias para captar la atención de todos los asistentes, para evitar interrupciones por parte de sus propios compañeros, como así también lograr desde la cátedra que todos participen de los foros para enriquecer el debate. Para finalizar, expresamos nuestro compromiso en continuar buscando alternativas y propuestas que sean significativas para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Agradecimientos

A los ayudantes alumnos de la cátedra Pedagogía: Lucrecia Fansini, Inti Fernández y Marcos Villemur. Gracias a su valioso aporte y participación como estudiantes avanzados de la carrera fue posible revisar nuestras prácticas docentes y pensar en la propuesta desde sus vivencias.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Di Capua, A. (2006). *¿Cambia el currículum? ¿Cambian las prácticas. Un estudio en el Profesorado de Educación Física*. Río Cuarto, Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Di Giácomo, J. D. (1987). Teorías y métodos de análisis de las representaciones sociales. En *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid, Universidad del País Vasco.

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. En Álvarez Méndez, J. et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, pp. 53-63. Santa Fe, Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.
- Giraldes, M. (2006). Prólogo. En Di Capua, A. *¿Cambia el currículum? ¿Cambian las prácticas. Un estudio en el Profesorado de Educación Física*. Río Cuarto, Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Jodelet, D. (1986). La representación social, fenómenos, concepto y teoría. En Mocovici, S. *Psicología Social*, pp. 157-184. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia y saberes prácticos. Una oposición discutible en la formación de enseñantes. En *Seminaire des formateurs de IUFM*. Grenoble, mimeo.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, pp. 121-129. Santa Fe, Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.

# La formación en pedagogía de los profesores en comunicación social desde una perspectiva crítica latinoamericana: la Pedagogía como Crítica Social (UNC)

*Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas, Mónica Ferrer*

## Introducción

El espacio curricular de Fundamentos Pedagógicos de la Educación corresponde al primer año del plan de estudios de la carrera de Profesorado Universitario en Comunicación Social y propone generar un espacio de reflexión y de análisis que posibilite entender a las prácticas educativas y su teorización pedagógica en el entramado sociohistórico desde una perspectiva crítica latinoamericana.

La propuesta de enseñanza se articula desde dos ejes:

- » el campo pedagógico en donde se problematiza la idea de “conocimiento pedagógico” como proceso de constitución histórico en la discusión de filiaciones a paradigmas y modelos;
- » el paradigma pedagógico moderno eurocéntrico y la emergencia del movimiento de pedagogía latinoamericana.

En este trabajo, pensado como ensayo para compartir, se profundizará el segundo eje con el objetivo de poner en



consideración algunas categorías de análisis que, entendemos, confieren potencialidad comprensiva y transformadora al “para qué de lo pedagógico”, posibilitando la definición de “Pedagogía” no solo como campo disciplinar, sino también como *Crítica Social*. En este sentido, la discusión entre teorías críticas y no críticas de la educación (Libaneo, Saviani, Silber) abona esta línea de pensamiento

De los múltiples interrogantes que la enseñanza de la Pedagogía nos plantea, compartiremos, desde las opciones realizadas, el siguiente: desde una enunciación Latinoamericana, ¿siguen arrojando claves interpretativas los paradigmas y modelos clásicos (positivistas, interpretativos-hermenéuticos y críticos-emancipatorios) en la configuración de la Pedagogía como Crítica Social?

## Desarrollo

En los encuentros de Cátedras de Pedagogía de Caleta Olivia (2009); La Plata (2011) y Córdoba (2013) presentamos algunas de las ideas en torno a lo que definíamos como pedagogía latinoamericana a partir del reconocimiento de este campo como un movimiento crítico o de denuncia a los efectos del paradigma pedagógico moderno –eurocéntrico–, en Latinoamérica. En este sentido, con el objetivo de problematizar la noción de “crítica”, proponíamos algunas categorías de análisis que posibilitaban la comprensión o, mejor dicho, el tránsito de la pedagogía como campo disciplinar a la pedagogía como crítica social.

En lo que concierne a una definición aproximada de pedagogía latinoamericana, proponíamos la de “campo disciplinar”, que tematiza la deshumanización denunciando prácticas sociales que se definen educativas, pero que en sus praxis no superan las contradicciones y, por lo tanto, vuelve

a cobrar centralidad aquella sentencia freireana acerca de que la humanización es problema central de la pedagogía o, en otros términos, sería una función de la pedagogía desmontar las condiciones materiales y simbólicas que obstaculizan que más personas accedan a los derechos humanos básicos. Esta definición era construida desde una revisión/apropiación crítica de las teorías reproductivistas europeas y la emergencia de la pedagogía freireana en este contexto.

En referencia a la dimensión crítica de la pedagogía latinoamericana como crítica social, proponíamos las categorías de dualidad estructural naturalizada para comprender la concepción binaria acerca de lo social que la pedagogía latinoamericana denunciaba –con foco en la relación jerárquica e invariante de los términos sociales–; señalábamos cómo esta dualidad se materializaba en estructuras sociales y, como corolario, problematizábamos en torno a la noción de causalidad de aquella dualidad social, denunciando la naturalización de aquella forma social como explicación causal.

Esta deshumanización se materializa en estructuras sociales cuyo núcleo constitutivo lo explicamos con la categoría *dualidad estructural naturalizada*<sup>1</sup> que analiza el proceso de naturalización de la conciencia y la posibilidad de adjudicar causalidad histórica (intervención humana) a lo que se presenta como mágico o divino (sobrenatural).

- » Dualidad o pensamiento dual: se entiende la realidad como constituida por pares en una relación jerárquica de subordinación. Esta relación y las posiciones originales son invariables en el tiempo. En este sentido, por definición, un término es siempre superior a otro, a diferencia de la concepción dialéctica en la que los

---

1 Categoría creada por el autor de este trabajo para comprender el giro en la causalidad y relacionarlo con el concepto de concientización.

términos de la relación no solo son modificados sino y, sobre todo, las posiciones cambian en la existencialización de un término superior. Algunas de estas dualidades son: voz-palabra; habitante-ciudadano; derecho-obligación; etcétera.

- » Estructural: esta dualidad se hace cuerpo, se hace estructura social. En este sentido, se presentan estructuras sociales relacionadas jerárquicamente pero de manera subordinada: unas estructuras dominan a otras. Esta relación permanece en el tiempo de manera invariable. Del pensamiento social encontramos opresor-oprimido; inclusión-exclusión.
- » Naturalizada: lo asociamos al pensamiento substancialista o esencialista. La estructura social y los pares opuestos se presentan como desarrollos naturales, lógicos, adjudicando a la naturaleza aquello que en definitiva es una construcción social. En este sentido, la pregunta es acerca de la adjudicación de la causalidad y la respuesta obedece a situaciones ajenas a lo histórico; es decir, al accionar humano responsable. Es lo que denominamos pensamiento o conciencia mágica, pero cuya construcción no es mágica, sino absolutamente intencional.

En síntesis, a la pregunta: “¿qué es lo que se presenta como natural?”; la respuesta es: “la dominación”. En este sentido, podemos definir como “dominación” a un territorio social en el que los derechos humanos básicos no son alcanzados por los sujetos, lo que genera un espacio social de injusta distribución y consecuente exclusión, expulsión.

En esta línea de pensamiento, sosteníamos que inscribimos el debate en torno a la pedagogía latinoamericana en el marco de las respuestas o alternativas a la colonialidad del saber o eurocentrismo en el que se hallan discutiendo las

ciencias sociales como intento de cambiar el lugar de enunciación desde el cual se naturalizaron las legitimaciones que nos ubicaron (a los latinoamericanos) en el lugar –material y simbólico– de la dependencia y el subdesarrollo. Se trata de una dependencia de supuestas filiaciones civilizatorias que bajo la “concepción de la historia universal (europea)” ubicaron en un lugar particular y marginal a una concepción de tiempo, espacio y cultura que no respondía al modelo civilizatorio moderno y liberal. Nuestros primeros pobladores sufrieron la desafiliación bajo el dispositivo de la conquista.

Si hacer educación (educar) es ejercer la memoria, hacer pedagogía en América Latina es un ejercicio de la memoria por *re-cordar*, volver al corazón de la humanización. Es denunciar que “la persona” se ha perdido como horizonte y sentido de la educación. El rostro de la deshumanización no es otro que la consecuencia del olvido de la persona y del bien común.

En este contexto, algunos deciden “narrar otra historia”, es decir, volver a contarla desde lo no contado, abriendo la posibilidad de instalar nuevas preguntas a viejas clausuras.

La pedagogía latinoamericana se presenta, entonces, como acontecimiento: otra historia puede ser contada por “esos tantos otros” que deciden pronunciar su propia palabra y que denuncian las prácticas de dominación que quieren aparecer como educativas. Acontecimiento que se inscribe como proyecto político. Este hacer pedagógico latinoamericano se inscribe en el movimiento de la pedagogía latinoamericana, entendiendo por movimiento a un conjunto de tradiciones teóricas y prácticas que guardan consenso en la denuncia hacia estructuras sociales deshumanizadoras y en el anuncio de prácticas humanizadoras, democráticas, emancipadoras.

En este contexto, aparecieron los trabajos de Silber (recuperando a Libaneo, Saviani) sobre teorías críticas y no

críticas de la educación desde una perspectiva politicoideológica: se intenta realizar un “ordenamiento, no para encasillar teorías, tendencias o autores, sino para ayudar a la interpretación crítica y a las acciones de intervención centrándose en la relación entre educación y sociedad a partir del reconocimiento o no de la fuerza condicionante que ejercen sobre los individuos las relaciones de poder que conforman la estructura social.

En este sentido, se proponía una diferenciación desde una visión armónica de la sociedad (teorías sobre la educación que realizaban un planteo voluntarista de tipo técnico-pedagógico) y una visión críticoconflictiva de la realidad (teorías sobre la base de un cuestionamiento a la estructura socioeconómica y política de la sociedad, que negaban o posibilitaban propuestas educativas, fundamentadas en una visión conflictiva del sistema social.

Desde estos aportes, nos propusimos revisar la propuesta programática y definir el segundo eje de la materia en torno a la discusión /problematización del paradigma pedagógico moderno (pedagogía moderna) desde el movimiento de la pedagogía latinoamericana y por qué el primero podía ubicarse en una perspectiva o teoría no crítica de la educación a partir de los criterios clasificatorios de Silber y otros.

En esta revisión, y a los fines del trabajo para este encuentro, tomamos el interrogante acerca de si los paradigmas y modelos clásicos (positivistas, interpretativos-hermenéuticos y críticos-emancipatorios) siguen arrojando claves interpretativas en la configuración de la Pedagogía como Crítica Social.

Es decir, exponiendo el lugar de enunciación desde la pedagogía latinoamericana y ubicando este movimiento en el ámbito de las teorías o perspectivas críticas de la educación cabe la pregunta en torno a la potencialidad comprensiva de estos modelos o paradigmas y si genera algún tipo de

rupturas confrontarlos con las teorías críticas y no críticas de la educación.

Desde los modelos o paradigmas tradicionales se han presentado:

- » El paradigma positivista o naturalista, que supone una legalidad uniforme de lo social y, por lo tanto, construyendo una pedagogía verificacionista, legaliforme, prescriptiva que “transmite la verdad a la realidad”;
- » el paradigma interpretativo, fenomenológico, que supone una realidad atravesada por la adjudicación que los actores otorgan a sus acciones y, por lo tanto, construyendo una pedagogía que interpreta la realidad habilitando una codificación colectiva;
- » el paradigma críticoemancipatorio que supone una concepción conflictiva de la realidad expresada en desigualdades construidas también por lo educativo habilitando la construcción de una pedagogía o de pedagogías transformadoras de la realidad, pero asumiendo a la vez las contradicciones que lo pedagógico presenta en la construcción de territorios sociales de habilitación de derechos humanos básicos para todos.

En el marco de nuestras discusiones y posiciones como equipo entendemos que estos criterios clasificatorios cobran sentido en la medida en que se ubique como eje la noción de realidad que cada uno de ellos entrama al concebir la pedagogía no exclusivamente como un campo disciplinar, sino como una perspectiva crítica social; es decir, lo pedagógico como una forma de comprender lo social y como constitutivo de lo social, y, por lo tanto, contradictorio.

Estas contradicciones nos llevan a volver a centrar lo que podríamos denominar un planteo pedagógico en el

que la intencionalidad formativa, la dimensión de intervención de lo pedagógico, el trabajo con el conocimiento, la dimensión política de lo educativo, la vinculación educación-sociedad no solo desde los procesos educativos escolarizados, entre otros rasgos o dimensiones de análisis, cobran un lugar central en lo que definimos una pedagogía como crítica social.

Así podemos volver a afirmar que la pedagogía latinoamericana como crítica social posibilita tematizar aspectos de la práctica educativa, entre los cuales mencionamos:

- » la escuela es entendida como espacio de lo público, es decir, en actitud dialógica para instituir procesos contextuales y no endogámicos;
- » el docente trabaja con la palabra a los fines de la enseñanza y esta palabra debe cobrar sentido para los estudiantes. El educador dialoga y no yuxtapone;
- » los estudiantes se constituyen como sujetos históricos, porque la práctica educativa es una constante acción y reflexión del mundo para transformarlo (práxis);
- » la educación es acción política en su sentido transformador y le devuelve al educador un rasgo identitario al concebirlo como actor político;
- » la educación es entendida como una práctica que construye, distribuye, hace circular el conocimiento y le devuelve al educador un rasgo identitario al concebirlo como actor intelectual.

Este pensamiento pedagógico social latinoamericano también nos otorga un marco referencial para pensar los dispositivos de formación docente desde la perspectiva de la educación como derecho.

## Bibliografía

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba, El Copista.
- Bambozzi, E., et al. (2014). *De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar*. Córdoba, El Copista.
- Bambozzi, E., Vadori, G., Marzolla, E. y Venier, V. (2011). *Gestión pedagógica: aportes desde la investigación educativa*. Villa María, Editorial de la Universidad de Villa María.
- Bonetto, M. S. y Piñero, M. T. (2000). *El conocimiento de lo político*. Córdoba, Advocatus.
- Jodelet, D. (18 de octubre de 2003). *Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista realizada por María Raquel Popovich*. Inédito.
- Macpherson, C. B. (2009). *La democracia liberal y su época*. México, Alianza Editorial.
- Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 22 de junio, Buenos Aires.
- Salazar, L. y Woldenberg, J. (2002). *Principios y valores de la democracia*. Serie Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática del Instituto Federal Electoral, núm. 1. México, Instituto Federal Electoral.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Valles Martínez, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.





# **En los umbrales de la formación docente: una experiencia desde la cátedra Problemática Educativa de la FCEQyN, UNaM**

*Alicia Mónica Oudin, Ana María Zoppi*

## **Fundamentos de la experiencia**

La asignatura Problemática Educativa se desarrolla en el segundo año de formación universitaria en los Profesorados en Biología, Física y Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Cabe destacar, en primer lugar, la significación de esta cátedra en el proceso de formación docente. En ella es dable reconocer que se trata de un espacio curricular asimilable a lo que, en líneas generales, hemos considerado tradicionalmente como pedagogía.

No obstante, ya en el proceso de elaboración del plan de estudios, cuyos antecedentes se remontan a la recuperación de la democracia en el país en la década de los 80, se consideró necesario habilitar una perspectiva particular para el abordaje de esta lectura pedagógica. El nombre Problemática Educativa, entonces, responde a un doble sentido. Por un lado, se trata de enfatizar que la educación como práctica social, con sus dimensiones socioculturales, psicológicas, etcétera, es un espacio problemático, en el que

se entrecruzan visiones que destacan la provisionalidad y la complejidad de cualquier abordaje. Por otra parte, se trata de poner a los estudiantes en la posición de “investigadores”, capaces de organizar sus aprendizajes en torno a una necesaria delimitación previa de “problemas” constituidos en objetos de conocimiento.

Se trata de propiciar la construcción de una mirada comprometida con el campo educativo que permita reconocer el componente técnico o didáctico, pero también la dimensión ética, política y científica de los desempeños docentes. Esto involucra desde una perspectiva sociocrítica, en la que esperamos posicionarnos los profesores, hacer públicas las ideas, propiciar el trabajo colectivo en la producción de los conocimientos y reconocer en los otros distintos modos de pensar, de sentir y de actuar en educación.

Es un trabajo que requiere de la suficiente apertura para tolerar el pensar en múltiples caminos. Implica mirar, andar, desandar e interrogar las propuestas en los grupos de estudiantes. Es una mirada dialéctica entre los sujetos, sus trayectorias e historias, la estructura y la educación en sus dimensiones locales y contextualizadas.

En tanto espacio para crear, requiere libertad, procesos democráticos, tolerancia, diálogo entre paciencia-impaciencia, objetividad-subjetividad, reconocimiento de lo provisorio, lo imprevisible, la improvisación, lo irreductible y la flexibilidad. También supone asumir que en estas situaciones hay sujetos en interacción y, desde allí, construir desde la honestidad intelectual, situados en un contexto actual pero en el que reconozcamos también las marcas de la historia.

Esta perspectiva implica correrse del simulacro o ficción pedagógica y asumir el devenir, aprender de este, reconocer la duda y la confusión como virtudes del proceso y como aspectos que colaboran en el desarrollo de una formación tanto científica como democrática.

No se trata de recitar autores, sino de partir de la problematización de la empiria, sin descuidar la necesaria multi-referencialidad para mirar la complejidad en educación. En este pensar las prácticas como instancias de problematización, se advierte la necesidad de una *formación docente científica en ciencias sociales*, para posibilitar el abordaje de esta asignatura en un contexto de formación fuertemente marcado por lo disciplinar. Por ello, en la propuesta se incluye un seminario de discusión científica en ciencias sociales, para situar la educación como parte de las estas y reconocerla como un hecho atravesado por la cultura, la historia, la política y las subjetividades.

Se pone en permanente cuestión que se trata de un territorio epistemológico diferente en el cual, además, debemos trabajar las Ciencias de la Educación. Esto involucra asumir la discusión acerca de las nociones de sujeto, realidad, historia, sociedad, educación, cultura, institución social y situación social que están implícitas en el sentido común dominante y, en general, en las prácticas educativas.

La concepción de prácticas docentes desde la complejidad se seguirá trabajando a lo largo de toda la carrera. De manera específica en esta asignatura, se revisan los componentes de la institución escolar y el contexto, así como aspectos de las problemáticas educativas que cada grupo decida indagar.

Poder reconocer que la educación y la escuela son espacios sociales, que el profesor tiene que comprenderlos desde una lógica distinta a la de las disciplinas exactas y de la naturaleza, es tomar consciencia de que, como docentes, se asumen compromisos que se desarrollan en contextos sociales.

Los estudiantes, en grupos de trabajo cooperativo, definen temas que les parecen problemáticos del campo educativo y se comienzan a plantear interrogantes: ¿qué pretenden conocer?, ¿para qué?, ¿con qué sentido?, ¿por qué?, ¿cuál

es el interés que los moviliza a conocer esa temática?, ¿con quiénes o entre quiénes trabajar?, ¿desde dónde? (asumir enfoques, perspectivas), ¿cómo? En estos procesos se va dando como ineludible la formación en investigación educativa.

La idea es que se interroguen, que indaguen, que busquen los sucesos actuales. Pero reconocemos que para ver lo actual también tienen que rastrear en el pasado, en la historia de cada temática y problemática elegida. Pueden profundizar en un campo de problemas para luego generar instancias de intercambio colectivo. Se trabaja qué se entiende por “problema” y esas ideas se van cargando de conceptos y de sentidos. Es un trabajo de acercamiento a la actualidad; implica formar personas conscientes del movimiento y dinamismo del mundo en constante modificación. Esto les permite ver cómo el problema cambia y se resignifica en el transcurso de la historia.

## Propósitos asumidos

La asignatura asume como criterios que los estudiantes:

- » puedan centrarse en la identificación de hechos educativos que actuarán como núcleos problemáticos para cuyo análisis descriptivo y explicativo se recurrirá a la información científica pertinente;
- » tomen contacto directo con algunos aspectos de la realidad escolar; en particular, la cultura institucional, la dinámica y funcionamiento escolar, los rituales escolares, etcétera;
- » reconozcan y empleen elementos básicos de la investigación educativa;
- » elaboren relatos de experiencias como una manera de colaborar con los procesos reflexivos de las prácticas.

Se trata de trabajar con elementos de la realidad para así construir conocimiento acerca de ella, a través de algunos recursos que nos aporta la Teoría Educativa Crítica, tales como “la formación de una comunidad autocrítica en los estudiantes y profesores, la crítica ideológica y los procesos de autorreflexión” (Carr y Kemmis, 1988: 151). Por eso se realiza permanentemente el análisis de las prácticas y de las concepciones que poseen como docentes y como estudiantes, en busca de procesos de mejora, con el objeto de transformar las prácticas educativas, los entendimientos y los valores educativos de quienes están interviniendo en ellas. Expresamos junto con Carr y Kemmis que “una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira puesta en cómo solucionarlos”.

## **Procesos de aprendizaje**

Tal como lo viven algunos estudiantes: “luego de un intenso debate grupal y análisis [...] sobre nuestra temática, el trabajo de campo y la relación con los autores, consideramos que hemos hecho un progreso como alumnos. [...] conocimos que como profesores, [...] no solo se trata de ir a la institución a dar clases. [...] ser docente engloba mucho más que eso. [...] tener en cuenta [...] el contexto sociohistórico, los espacios, los sujetos, la política, la cultura”.

Se trabaja bajo la modalidad de seminario /taller, con instancias de tutorías grupales opcionales para la profundización en el estudio de las problemáticas seleccionadas y para la concreción de los trabajos de campo. Los seminarios son espacios para la lectura intencional y sistemática de textos de distinto tipo, comentarios y puesta en común, para recuperar las categorías teóricas necesarias. Los talleres incluyen la resolución de problemas o análisis de casos, según las

problemáticas para abordar por los grupos de estudiantes. Es un trabajo grupal con producción concreta. Son actividades específicas que consisten en:

- » Compartir interrogaciones, creencias, supuestos y construcciones que surjan acerca de una temática educativa general y realizar análisis comparativos en relación con las distintas perspectivas. Hay momentos plenarios para la puesta en común de las producciones de los grupos, el debate y el análisis.
- » Realizar análisis de casos representativos de las dinámicas y funcionamientos institucionales y análisis e interpretación del material recolectado en el trabajo de campo (práctica socioinstitucional).

Los trabajos de campo implican indagar un recorte de la realidad socioeducativa. Involucran por parte de los estudiantes la toma de decisiones, la recolección de opiniones y de vivencias, de experiencias de docentes y otros actores, acerca de la realidad educativa actual. Según la temática que elijan, profundizan más los ejes de contenidos de la asignatura que les resultan de interés particular.

Las tutorías son un espacio de apoyo, orientación y seguimiento del trabajo de campo y de profundización teórica.

En algunas instancias se agregan, según intereses y necesidades de los grupos, paneles, diálogos-debates o ateneos, conferencias con invitados especiales.

## Contenidos abordados

Tal como se explicitó en los fundamentos, estos no se establecen *a priori* para todos los estudiantes. Sin embargo, desde sus intereses se hace finalmente un recorrido por un amplio espectro de conceptos. Así, por ejemplo, en la

experiencia educativa de este año 2015, se han abordado algunas nociones acerca de: educación, institución educativa, sujeto, sujeto de la educación, currículum, escuela secundaria, proyectos educativos, nuevas tecnologías de la información y comunicación, trayectorias escolares, inclusión.

Por otra parte, un contenido que es transversal a la cátedra es el trabajo acerca de cómo es la escuela secundaria que transitaron, qué acontecimientos recuperan ahora para pensar la educación, la escuela, la docencia y, finalmente, se trabaja qué es la escuela para ellos, cuál es su sentido y cómo consideran que está la escuela secundaria actualmente. En este trabajo surgen reflexiones, discusiones críticas que vamos tensionando por un lado con el trabajo de campo en las escuelas secundarias y con la lectura de algunas investigaciones acerca de la problemática de la escuela secundaria en el contexto actual.

## Bibliografía

- Achilli, E. (s. f.). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- De Alba, A. (1991). En torno a la noción de currículo. En *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México, Universidad Autónoma de México.
- Díaz, E. (ed.). (1997). La problemática de las Ciencias Sociales y la especificidad de las ciencias sociales y la comprensión. En *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.



- (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Cuadernos de casos. Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de Educación.
- Gadotti, M. et al. (comps.). (2003). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: Experiencias que se complementan*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Colección del Campus Virtual.
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Programa de análisis institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Oudin, A. M. (2013). *La observación como instrumento para mirar y analizar las prácticas*. Material de cátedra, Problemática Educativa, Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones.
- Poggi, M. (1999). Del tiempo escolar. En Frigerio, G. et al. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Sanjurjo, L. O., Vera, M. (2000). Las instituciones educativas como marco sobredeterminante de las prácticas pedagógicas. En *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.
- Seró, L. y Jaquet, H. (1999). *Las ciencias sociales en la escuela un ida y vuelta entre el enseñar y aprender*. Proyecto Desafíos, Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo, Posadas.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Tiramonti, G. (comp.). (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En *Educação & Sociedade*, vol. 26, núm. 92, pp. 889-910, octubre.
- (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- (dir.). (2011a). *Variaciones sobre la forma escolar. Posibilidades y límites de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
- (2011b). La Escuela Media En Su Límite. Diferencias Y Continuidades En Las Configuraciones Nacionales De La Región: Los Casos De Brasil, Argentina Y Chile. En *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 116, pp. 857-875, julio-setiembre. En línea: <[www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a13v32n116.pdf)> (consulta: 23-12-2017).

# La teoría pedagógica y la práctica docente (UNM)

*Javier Sanguinetti, Oscar Farias, Sergio Litrenta,  
Lucia Romero, Claudia Brites*

## Introducción

En el año 2010 se crea la Universidad Nacional de Moreno (UNM) con un objetivo central: el de promover el desarrollo integral de la región de pertenencia, por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científicotecnológicas que contribuyan a la elevación cultural y social de la Nación, el desarrollo humano y profesional de la sociedad y a la solución de los problemas, necesidades y demandas de la comunidad en general.

En este marco se da lugar a la creación del ciclo de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES). Uno de los ejes presentes en la licenciatura es la recuperación del lugar de la pedagogía y de la didáctica en la producción de conocimiento científico referido a la educación de los adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos pedagógicos de la escuela secundaria en general y del territorio en particular.

La carrera se plantea como desafío el trabajo sobre la educación secundaria en el contexto de inclusión social y

la obligatoriedad del nivel. Los estudiantes que participan son docentes del nivel de las distintas asignaturas que conforman el curriculum. El ciclo trabaja en función de repensar y reformular el lugar del docente, los modos en que se presenta la enseñanza y la dimensión institucional como elementos fundantes para producir nuevas significaciones, sentidos y conocimiento referidos a la educación de los adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos pedagógicos de la escuela secundaria.

En el espacio de Teoría Pedagógica es que se realiza esta producción de estudiantes de la LES, se preguntan: ¿cuál es el lugar de la teoría para repensar las prácticas áulicas?, ¿en qué medida la teoría aporta a la práctica?, ¿cuál es el lugar de la didáctica o estilos didácticos para pensar la relación teoría-práctica?, ¿en qué medida los teóricos críticos nos dan elementos para reflexionar y transformar la práctica genuinamente?

Podríamos decir que, a partir de nuestras prácticas cotidianas en el nivel Secundario y las reflexiones permanentes durante la cursada de la Licenciatura, nos interrogan los distanciamientos pedagógicos, epistemológicos y culturales que perviven en nuestras escuelas. Distanciamientos estos que identificamos en diferentes dimensiones y momentos de nuestro quehacer profesional. A saber:

- » Cuando los reservorios teóricos y los conjuntos de saberes disciplinarios se van distanciando de los contextos, de las situaciones y de las escenas cotidianas de los estudiantes de nuestras escuelas, denegando todo posible proceso dialéctico y configurando saberes sin *topía*, saberes *sin lugar*, saberes válidos para cualquier lugar, pero que nunca se corporizan con la realidad de algún lugar. Es decir, saberes (escolares) que nunca generaran *u-topias*.

- » Cuando la formación inicial del docente, “de años atrás” siempre, se va distanciando de la cultura juvenil de *esta* época, de sus problemáticas y sus posibilidades, constituyendo una práctica docente que siempre llega tarde al encuentro con este joven, que es estudiante, con sus requerimientos y potencialidades. Peor aún, del acostumbramiento a esta histórica tardanza pedagógica se conforma una escuela sin *cronos*, válida para cualquier *tiempo*. Es decir, una escuela sin *kairos*, sin *tiempos oportunos*, sin *tiempos significativos* para construir conocimientos con ese estudiante-joven de esta época, sin *tiempos significativos* para hablar del *tiempo presente*, etcétera.
- » Cuando el carácter ascético y *separatista* de la escuela positivista se va distanciando del carácter político de la escuela del siglo XXI. En tal perspectiva, la participación estudiantil, la palabra de los jóvenes, el reconocimiento de lo conflictivo, la tramitación del poder institucional, la asunción de lo social como insumo para la formación de ciudadanía quedan subsumidos bajo una organización institucional que convierte nuestras instituciones en escuelas sin *polis*, es decir, sin la deliberación colectiva que aportan la *participación* y *palabra* de los estudiantes en tanto sujetos de derechos.

Entonces, consideramos que la pedagogía que asumimos transita por estos caminos de la problematización, de la reflexión, de la crítica (en griego, *crisis*) distanciándonos de lo conocido, lo transitado y lo naturalizado para favorecer el alumbramiento de otras situaciones pedagógicas, liberadoras y humanizadoras para todxs.

## Hacia una pedagogía crítica desde el aula

Pensarse como docente invita a mirar a aquellos a quienes nos dirigimos y dan sentido a la actividad: los estudiantes, el alumno. El alumno marca la agenda, la coyuntura en la que se encuentra marca la agenda de trabajo. El alumno de hoy se aburre y lo expresa, molesta, propone, pierde la atención, cuestiona. En relación con los docentes, las condiciones laborales son desfavorables, y pedagógicamente hablando continúa “a flor de piel” el paradigma de la escuela tradicional. Los docentes son islas, son una materia, son parte de un horario escolar que se manifiesta en un día, en una hora, multiplicado por cuatro o cinco escuelas.

Todo docente tiene muy presente qué es lo que debe ser y hacer la escuela. La escuela debe recuperar su sentido transformador, debe salir de la reproducción y la neutralidad. La escuela tiene que buscar nuevas perspectivas didácticas que favorezcan el cambio social. La escuela debe darles herramientas para que vean la posibilidad de construir una alternativa regional y colectiva.

Es en este sentido que el aporte de la pedagogía crítica adquiere valor en tanto ofrece elementos para analizar la relación entre escuela, sociedad, política y el lugar del docente en este atravesamiento, develando el papel de la escuela no solo como aparato ideológico del Estado –análisis propio de la sociología–, sino también como capaz de hacer posible la construcción de sentidos y significados del mundo, de la realidad social y política.

Es necesario que la pedagogía crítica esté imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder

sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento. (Giroux, 2003a: 305)

Al decir de Giroux, la escuela es un espacio público donde los estudiantes pueden aprender el poder de la democracia y participar en las experiencias que esta ofrece. Por eso, la educación es un proyecto político tendiente a formar ciudadanos, preservar la educación en tanto derecho y bien público, y fortalecer la democracia como “una lucha para equilibrar la distribución de la riqueza, los ingresos y el conocimiento, reconociendo y valorando positivamente la diversidad cultural, mediante la afirmación de la primacía de la política, el poder y la lucha como una tarea pedagógica” (Giroux, 2001: 61).

Para esto, el docente debe correrse del lugar tradicional, dejar de ejercer el poder y el control, para dar espacio a otras voces como la del alumno y combinar la voz con la de otros colegas. En esta tarea es necesario pensar en una figura clave: la del directivo de una institución educativa. Como referente para el desarrollo de espacios e instituciones democráticas, se requiere que persuada a los docentes de la necesidad de romper las barreras de la matriz fundacional e para instalarse en las nuevas tensiones y debates. Las materias tienen que encontrar su posición en el rompecabezas que le da significado a la realidad contextual. Las diferentes edades deben conectarse, tanto como los géneros y las múltiples diversidades.

Dentro de esa opción por la democracia como sistema y forma de vida se entiende la defensa de la educación pública y la crítica de las políticas privatizadoras y neoliberales que convierten a la educación en un servicio, no en un derecho social, y al Estado como el “gran desentendido” de la financiación educativa.

Precisamente en estos tiempos en los que se reconocen diversos intentos por regresar a la era de lo empresarial, a la lógica neoliberal, se hace oportuno recuperar las discusiones, los debates y la reflexión acerca de las pedagogías que “se ponen en juego” en las disputas, proyectos y propuestas de las diferentes agrupaciones políticas.

## **En torno a inflexiones tales como “pedagogías situadas” y “afectación aprendi-señante”**

Mucho se ha escrito a partir de la muerte de “último gran pedagogo”, Paulo Freire. Por un lado, la pedagogía latinoamericana que pareció entrar en un cono de sombra luego de su muerte sigue ponderando las contribuciones más elocuentes de su producción intelectual. En consecuencia, no se trata de una reflexión póstuma, ya que las ideas quedan fijadas en aquellas acciones que los hombres despliegan en su caminar y por quienes las retoman y les imprimen un brío novedoso, sino que más bien estas palabras están dirigidas a las pedagogías, que podríamos sintetizar como aquellas estrategias de aprendizaje y asunción de posiciones, de políticas educativas, sobre una comunidad de personas determinadas. Por otro lado, uno las empieza a reconocer, en un contexto contemporáneo, como pedagogías a partir de sus escenarios desnudos, fragmentarios y múltiples. En este sentido, quiero decir, se propusieron problematizar esos contextos de donde una relación empática entre docente y estudiantes, parecía garantizar la transposición didáctica.

La lucha por la liberación del oprimido de antaño fue dando paso a una descolonización de conceptos en el presente. En otras palabras, las necesidades de acompañar procesos de cambio en el mundo y en el contexto latinoamericano, embanderados en la “teoría de la dependencia”

y la “teología de la liberación”, entre otras fuentes de inspiración y argumentación, olvidaron, se extrañaron de una “pedagogía del cotidiano”<sup>1</sup> que asomaba con fuerza embrionaria y enunciativa en las problemáticas localistas, gritando sordamente su existencia con sus propias dinámicas y relaciones de poder. En algunos aspectos, se convirtieron en configuraciones por las que se fugaban energías transformadoras. En definitiva, la pedagogía freiriana, pensó los procesos de aprendizaje desde una visión culturalista, en el sentido de asociar pobreza con analfabetismo, tendiendo un velo paternalista y una proyección desarrollista sobre el nudo gordiano de los 70 y postergando o dejando de lado las riquezas ontológicas que presentaban las comunidades humanas locales. De todas formas, las estrategias de transformación promovidas por esta perspectiva pedagógica, comprometida con la eliminación de la desigualdad social y el atraso, ubicaron en el centro de la discusión el analfabetismo como sinónimo de opresión de las personas. Asimismo, significaron pasos decisivos respecto de un sistema educativo estatal, que se había constituido en sus orígenes sobre la base de un modelo liberal en lo económico y conservador en sus tradicionales formas de poder de las elites oligárquicas latinoamericanas, que determinaron así, el Estado-Nación sobre esa base cultural y socioeducativa.

Es por ello que esta reflexión intenta proponer una *inflexión* que recupere ese espíritu transformador, pero desdiciendo el mantel de una mesa servida para los comensales de la revolución de los 60, ubicando este nuevo diálogo con las voces de comunidades locales en el siglo XXI. Una

---

1 “Pedagogía del cotidiano” es una referencia textual, de mi parte, que intentan dar cuenta de aquellos procesos de aprendizajes prácticos que se desarrollan en la mundanidad de las personas, que pertenecen a un determinado colectivo social. Por otro lado, les permiten, a modo de *habitus*, construir formas de conducirse en la vida cotidiana que implican una serie de estrategias prácticas y generativas para sobrevivir.



forma de explorar esa inflexión es detenerse en dos tópicos que constituyen a mi criterio, una nueva perspectiva recuperada del error estratégico y contextual de pensar los cambios desatendiendo los filtros cognitivos locales que reinterpretan lo global o lo universal. Por un lado, prestar atención a una *pedagogía situada*, que preste oídos a las voces de comunidades que resitúan y traducen lo global en lenguajes de una territorialidad simbólica.

A saber, la multirreferencialidad discursiva, como de tradiciones culturales que portan los sujetos, en sus complejos pasajes por procesos de diseminación que los atraviesan, deben hacer reflexionar que esa particularidad en el presente es inherente a los grupos humanos desarraigados de sus antiguos o modificados anclajes ontológicos, que generaban identidades fijas y hasta, a veces, inamovibles. No es menor pensar esta reflexión desde una “epistemología del sur” (Boaventura de Souza Santos, 2010). En otro orden de cosas, Rita Segato (2008) piensa estos movimientos de poblaciones junto a sus mundos culturales como emblemáticos dentro de una territorialización simbólica, producto de un retraimiento de las soberanías estatales, que presentan un constante desgranamiento de poder. Es decir, la globalización erosionó sus propias bases de poder; parafraseando a la autora, representan una heráldica de marcadores territoriales descompuestos, como piezas de un puzzle que hacen a un rompecabezas, formando parte de una comunidad local, y esta, de un mosaico multicultural que se expresa en conflictos globales con interpretación de voces locales.

Una *pedagogía situada* debe atender, en primer lugar, esas desterritorializaciones geográficas y simbólicas, para comprender las nuevas configuraciones que tejen raíz en una comunidad, pero que, al mismo tiempo, son pensadas como desarraigadas, traslapan saberes y experiencia de múltiples lugares. Por ejemplo, saberes lingüísticos,

experiencias de aprendizajes no formales, tendencias religiosas no hegemónicas, patrones culturales que no son fijos sino maleables, estrategias de supervivencia en contextos hostiles –como un basural o en las cercanías de cuencas de ríos inundables–, convivencia con formas económicas y de prestigio ideologizadas –como la venta y consumo de drogas, el espacio punteril de una red barrial–, lo que más arriba he descrito como “pedagogía del cotidiano”, etcétera. En cierta medida, toda esa contrariedad emblematiza los canales que tradicionalmente educaban y en el mejor de los casos, actúan en desmedro de la eficacia simbólica que traducía y transmitía la escuela, la familia o el Estado. En este presente nebuloso se hace imprescindible contar con una mirada transversal, retrospectiva, para recuperar retazos de memoria que se inscriben en determinadas identidades y que en el proceso de una praxis de *pedagogía situada* puede recuperar y armar el puzle multicultural.

Por consiguiente, y en la medida en que una mirada lineal solo alcanza a dimensionar un solo horizonte ontológico, cuando en la actualidad habitamos y desh abitamos muchos horizontes y diferentes posiciones –según construyamos un capital simbólico y cultural– que nos sobreviva en el presente extendido y nos proyecte en el futuro sobre la vida de los demás. Por otro lado, no puede haber una pedagogía situada del oprimido, o crítica, o bien como se la denomine, sin un proceso de descolonización a cuya sombra un trabajo de tipo etnográfico pueda alumbrar, que, por otro lado, denomino “afectación aprendi-señante”. En otros términos, implica un posicionamiento frente al “otro diferente a mí”. Por esta razón, tomamos conciencia de que ese sujeto al que decidimos acompañar, enseñar, educar, ciudadanizar, liberar, enriquecer, *aprendi-señar*, nos afecta y es afectado en forma profunda o, por el contrario, superficial, en una implicancia que

oscila entre lo corporal y lo intelectual. En consecuencia, es inútil pensar en un proceso pedagógico que constituya una urdimbre de interlocución y sea un puente recíproco de aprendizaje sin un posicionamiento que nos adentre a ese mundo con una necesidad de asirlo para ser afectado y romper con categorías colonizadoras de un saber plasmado en la acreditación oficial de un título. El valor de la afectación que retomo de la antropóloga francesa, Janne Favret-Saada, (1990) tiene la inmensa riqueza de hacer consciente que todo acto pedagógico es una afectación que puede ser politizada o despolitizada por los protagonistas.

Ser afectado deriva del sustantivo “afecto”, es decir, es el afecto más que las estrategias pedagógicas, las que vuelven pedagógica mi acción en concomitancia, en una copresencia con ese “otro” sobre el mundo y, en caso contrario, no habrá mundo posible donde *nos-otros* quepamos sin afectación. Quiero poner un ejemplo ilustrativo de afectación en perspectiva pedagógica, para que se pueda entender. Si me incorporo a una comunidad educativa donde conviven, extrañamente, gitanos, paraguayos y argentinos, cada uno disputando una gramática de poder y espacios de sociabilidad, que pueden desembocar en colaboración o enemistad, entonces debo tener presente que la escuela, muchas veces, es el Estado presente o ausente, el que me representa y represento para esos colectivos y su identificación para bien o para mal. Es decir, todo inicio o viaje pedagógico se origina en una afectación, lo cual implica que somos o seremos progresivamente afectados (ánimicamente, físicamente, corporalmente) a medida que permanezcamos y convivamos en esa comunidad educativa, a partir de una pedagogía situada que, en algunos casos, nos obligará a esgrimir estrategias pedagógicas de todo tipo y tenor para sobrevivir. De lo que se trata es de indagar situadamente

qué tipo de afectación acontece en mí y en ellos, para no llegar a resistirla o sublimarla, sino interrogarla e interlocutarla, y que no se fugue su riqueza etnográfica. En definitiva, una pedagogía situada debe su originalidad en una comprensión conscientemente de esa afectación, que puede devenir desde los estudiantes, padres, colegas u organizaciones sociales de apoyo. En relación con ello, cuán enriquecedor puede ser, dejarnos afectar por el mundo que nos extraña de nuestra moral estructurada y de nuestros prejuicios enraizados.

Como una continuidad de las ideas presentadas en el primer texto y en extensión de aquel, vengo pensando que un acto de pedagogía que está atravesada por la afectación se encuentra, en algún modo, siendo habitada con otro en una copresencia. Resulta, en alguna medida, un proceso de alteridad en el que confluye una construcción de saberes mutuos o colaborativos para desembocar en la constitución de una categoría socioeducativa nueva: el *aprendi-señante*. ¿Quién es el aprendi-señante? ¿Por qué sería algo nuevo?

Dichas preguntas me introducen en una perspectiva reflexiva en un horizonte pedagógico, que contempla las formas en que los que enseñan y los que aprenden se convierten, se transforman y se afectan mediante una alquimia social, un capital simbólico (Bourdieu, 2010) a través de la construcción de conocimiento colaborativo. Hay una habitabilidad y una adaptabilidad en ese proceso que termina realizando un *nosotros aprendi-señante*,<sup>2</sup> que solo es posible a partir de una dialéctica de la afectación, en tanto se hospeda en mí ese otro con su pedagogía de lo cotidiano. En otras palabras, ese *otro* no está afuera de mí, es mi propia

---

2 La categoría "aprendi-señante" resulta de un proceso de afectación del que enseña y es enseñado por el otro, a través de su pedagogía de lo cotidiano, y es llamado estudiante, alumno, etcétera.

proyección de mí mismo. Por lo tanto, encuentro en algunas reflexiones de Gilles Deleuze (1980) un “estar siendo” para interpretar ese encuentro situado en una narrativa pedagógica, que permite contarse a sí mismo, sin perderse en las gramáticas asimétricas del saber-poder. La colaboración entraña en sí misma un compromiso y un consenso no exento de tensiones de lo que considero aprendizaje y del camino de llegada a un nosotros que aprende y es aprendido. Con afectación –término que sugiere entrega y no padecimiento, abre nuevos horizontes donde lo pedagógico y lo humano–, ya no se traducen en una gramática de recursos humanos formados *para*, sino en un nuevo ser para los demás: el apren-diseñante, aprehendido por la colaboración mutua de estar siendo un ser que aprende de mí y de él y de los demás. En definitiva de pedagogías situadas a colaborativas, las une un proceso profundo de afectación psíquica y social, que instituye marcos identificadorio para sí y para los demás.

## Algunos arribos finales

Tienen, entonces, nuestras pedagogías un compromiso con el tiempo histórico, en tanto pueden constituirse en espacios críticos orientados a la formación de sujetos profesionales y políticos, contribuyendo al esclarecimiento de sus propias concepciones y acciones que implican un posicionamiento político y favorecen la reflexión desde una perspectiva de transformación educativa y social. Romper con la isla que conforma el docente es otro de los desafíos por realizar. Como sostiene Gramsci, la dimensión intelectual del docente se verifica cuando puede analizar su país, su época, sus condiciones históricas, su posicionamiento personal y profesional, su capacidad crítica y propositiva

“en la participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente no como simple orador” (Gramsci, 1963: 4).

Aprender es dar sentido a las problemáticas cotidianas. La práctica genera la necesidad teórica y en esta interacción se generan cimientos firmes para la reconstrucción social. La teoría por sí misma es olvidada, puede ser recitada discursivamente, pero no llega a vivir en un aprendizaje real. Cuando soy docente tengo que luchar con la tentación de ser saber, para guiar la necesidad de que surjan las dudas; y, para resolver esas dudas, acercar los conocimientos actuales para, junto con los alumnos, crear los nuevos conocimientos. En estos tiempos, es oportuno desarrollar un lenguaje que conjugue crítica con posibilidad; los educadores sociales tenemos la posibilidad de seguir generando modificaciones en la realidad a partir de la capacidad imaginativa y reflexiva y de la capacidad de construir colectivos educativos para seguir construyendo políticas comprometidas con lo público, lo inclusivo, lo diverso, en función de una escuela genuina que sea para todos.

## Bibliografía

Bourdieu, P. (2010). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fauret-Saada, J. (2013). Ser Afectado. En *Avá*, núm. 23, diciembre, Posadas. En línea: < [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942013000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002)> (consulta: 23-12-2017).

Freire, P. (2014). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, Biblioteca esencial del Pensamiento Contemporáneo.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas*. Valencia, Pre-textos.

de Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Antropofagia.

Zaluar, A. (1992). *Violencia y Educación*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.

— (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, Morata.

# La Pedagogía Social en la formación de grado. Una propuesta de aproximación a experiencias educativas de América Latina (FFyH, UNC)

*Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri,  
María Eugenia López, Analía Van Cauteren*

“La Educación Social es la apuesta principal de la pedagogía social, como lo es de nuestros quehaceres cotidianos: en tanto profesores universitarios; en tanto pedagogos interesados en el devenir de lo humano; en tanto educadores que pasan los dones recibidos de una generación a otra”.

Violeta Núñez

La formación de grado del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se ofrecen desde la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), permite incorporar diversas perspectivas y enfoques para el abordaje de la educación, no como objeto abstracto y universal, sino desde sus múltiples y complejas aristas de configuración en diversos contextos sociales. Históricamente, en nuestra facultad se sostuvo la enseñanza de Pedagogía como asignatura de primer año y con pretensión de ocupar un lugar importante en la formación básica; encontrando en el nuevo plan de estudio (aprobado en 2003) su continuidad en otra asignatura de segundo año, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. A su vez, en esta propuesta formativa se incluyen espacios curriculares con formato de seminario y talleres, a través de los cuales es posible incorporar y renovar el tratamiento de diversas temáticas.



Este año se desarrolló una propuesta formativa titulada *Pedagogía Social y Experiencias Educativas Latinoamericanas*, a través de la cual se planteó como objetivo el estudio de esta perspectiva para el análisis de diversas experiencias educativas de nuestro medio. En este escrito nos proponemos compartir algunas consideraciones elaboradas a partir de la evaluación de esta experiencia, dando cuenta de sus limitaciones y potencialidades, identificadas tanto para la formación profesional general como para el análisis de diversas propuestas socioeducativas.

## **Acerca de la Pedagogía Social**

En las últimas décadas, en el campo de las Ciencias de la Educación, se ha destacado el desarrollo alcanzado por la Pedagogía Social, la que se presenta como un campo disciplinar en construcción, orientado a la formación de profesionales de la educación que se desempeñan en diversos ámbitos socioeducativos.

Conviene comenzar por recordar que la Pedagogía Social se define como disciplina que tiene por objeto la Educación Social entendiendo por ello a las diversas prácticas educativas que operan sobre aquello que desde lo social se define como problema en cada momento histórico. Esto implica trabajar en territorios y espacios donde se juega de manera compleja la inclusión-exclusión social, abriendo el debate sobre los límites de la escolarización ante las demandas actuales (Núñez, 2012). Los tiempos actuales parecen evidenciar con mayor claridad la insuficiencia o las debilidades de las acciones educativas desplegadas desde la escuela en tanto institución pública prevalente para las políticas estatales.

Las múltiples transformaciones sociales, culturales, tecnológicas, económicas y políticas interpelan las prácticas

educativas tradicionales y abren nuevos interrogantes hacia sus posibilidades de mejoramiento. La búsqueda de nuevas reflexiones, la generación de debates y miradas inéditas junto a propuestas creativas frente a tales problemáticas es tarea constitutiva de la Pedagogía; y, en particular, atañe a la Pedagogía Social. Desde esa perspectiva, se plantea un trabajo específico del pedagogo inserto en espacios socioeducativos. Consideramos que en las últimas décadas la Pedagogía Social ha consolidado su participación en el debate educativo de Latinoamérica, no solo con reflexiones y teorizaciones destacables, sino también con propuestas renovadoras que procuran superar algunas problemáticas relevantes de nuestro tiempo.

Una de sus principales exponentes, Violeta Núñez, señala en una entrevista, que la Pedagogía Social se orienta a la defensa del principio de igualdad, considerando el valor de las herencias culturales para la humanidad en general pero en especial para la infancia. Reconociendo que la Pedagogía Social no constituye un campo consolidado y homogéneo, las perspectivas desplegadas desde la Pedagogía Social no se reducen a la escolarización, sus límites y posibilidades, sino que asumen la...

... orientación de continuar enseñando la lectura del mundo y de nuestra posición en él, así como de posibilitar la continuidad formativa para quien escoja ese camino [...]. La Pedagogía social apunta a cuestiones que tienen que ver con situaciones de injusticia social, de desigualdad, dentro y fuera de la escuela. (Sosa, 2014)

En tal sentido, se puede reconocer como su rasgo distintivo la preocupación y la atención de las situaciones de injusticia social, tanto en la dinámica interna de la propia

escuela o en otros ámbitos sociales, que confluyen en los procesos formativos de los niños y jóvenes. Por tanto, no resulta extraño que sus orígenes se encuentren en países como Francia y Alemania, en las décadas de la posguerra. De manera similar, en nuestro continente asistimos a situaciones sociales conflictivas, en algún sentido, inéditas, por las perspectivas desde las que se visibilizan diversas prácticas sociales y educativas, cuyos rasgos diferenciadores resultan hoy al menos cuestionados. Es decir, podemos reconocer un clima de época en el que diversas prácticas sociales y educativas están siendo analizadas desde perspectivas críticas que destacan sus aristas segregacionistas. Por tanto, podríamos conjeturar acerca de la vinculación entre la expansión de la Pedagogía Social y la visibilización de las situaciones de injusticia social propias de nuestro tiempo y nuestro territorio. Es así que nos preguntamos acerca de los motivos por los cuales, en este inicio del nuevo siglo, emerge con mayor fuerza el desarrollo de la Pedagogía Social en nuestra región. Nos interesa reconocer cuáles son sus aportes específicos y consideramos que resulta importante sostener la pregunta, más que responderla, ya que se constituye en una línea formativa muy interesante para la formación profesional.

Entre los especialistas hay consenso en destacar que la Pedagogía Social se encuentra en proceso de plena construcción y en debate con otras tradiciones pedagógicas, como la educación popular. Así, E. Monteiro Machado nos presenta un interesante panorama de la situación de la disciplina en Brasil, cuando afirma que:

Las bases teóricas se están construyendo poco a poco y resultan del análisis de la propia práctica a medida que esta se consolida, a la luz de las nociones básicas de la educación escolar en sus distintos niveles y gracias a las contribuciones teóricas de áreas como

pedagogía, sociología, psicología y trabajo social. También se está armando un repositorio de investigaciones relacionadas con la expansión de la disciplina en Brasil, del análisis de la historia de la Pedagogía Social y de estudios comparativos en el área en contextos diferentes. (Monteiro Machado, 2011)

En el caso de Uruguay, J. Camors señala que en el año 1989 se comienza a configurar el perfil del educador social, diferenciándose de los “docentes”. Desde ese momento, se despliegan distintas acciones institucionales para lograr su reconocimiento, entre las que se destaca el trabajo de cooperación e intercambio con el Ministerio de Asuntos Sociales de España, el colectivo de educadores sociales de la Comunidad de Madrid y las Universidades de Barcelona y Salamanca. En referencia a este proceso, el autor afirma:

... es claro que fue posible rescatar a la educación de su encierro en el espacio escolar a través de un recorrido similar al que realizaron los colegas españoles. De tal modo que hoy resulta posible afirmar que el desarrollo de la educación social tuvo que ver con la posibilidad de “mostrar” (enseñar) en espacios muy diversos, dándoles la potencia de lo educativo. (Camors, 2011)

En nuestro país, se desarrollan diversas experiencias inspiradas o influenciadas por la Pedagogía Social, tanto en espacios socioeducativos como en la formación profesional. Se destaca el trabajo de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, que desde 2008 implementa propuestas formativas y reúne producciones especializadas. En una producción, M. Krichesky, refiriéndose a los textos compilados, sostiene que es posible recentrar el análisis acerca del...

... lugar que pueden tener la Pedagogía Social y la educación popular ante dinámicas oscilantes de inclusión-exclusión que se configuran en los actuales sistemas educativos. En el centro de esta reflexión hallaremos una apuesta colectiva, teórica y política por el derecho a la educación y por avanzar más allá de lo discursivo en pos de que las prácticas educativas sean cada vez más democráticas y justas. (Krichesky, 2011)

Si bien excede a las posibilidades de este trabajo ofrecer un panorama completo de la situación actual de la Pedagogía Social, hasta aquí procuramos presentar algunas consideraciones básicas al respecto, por cuanto ellas formaron parte sustantiva del recorrido propuesto en el seminario.

## **Propuestas formativas y proyectos socioeducativos**

Al tiempo que nos adentrábamos en el análisis de la Pedagogía Social, en tanto disciplina en construcción, generamos un trabajo de indagación sobre la existencia de propuestas de formación de educadores sociales en nuestro país, en la región y en España. En particular, analizamos un caso de la ciudad de Córdoba, que originalmente era una carrera de nivel Terciario orientada a la formación de profesionales para la inserción laboral en institutos de atención a menores en riesgo social; esta transitó por varias transformaciones curriculares hasta constituirse en la carrera de Sociopedagogía que hoy integra la Universidad Provincial de Córdoba. De modo que la revisión histórica y comparativa de las características y los sucesivos cambios que se adoptaron para la formación de educadores sociales, nos permitió profundizar el debate sobre las múltiples aristas que implica la conformación disciplinar y sus diversas orientaciones.

Por otro lado, la existencia de diversos proyectos socio-educativos, locales y regionales, que con distintas perspectivas pedagógicas se están desarrollando desde organizaciones sociales o desde el Estado, en ámbitos comunitarios e institucionales, nos brinda la posibilidad de identificar prácticas innovadoras que abordan las problemáticas educativas de los tiempos actuales. Algunas se vinculan estrechamente con el trabajo escolar, como las acciones de apoyo escolar o los programas de fortalecimiento de la escolaridad; mientras que otras muestran intencionalidades muy diversas. Por tanto, la propuesta del seminario transitaba por tres carriles simultáneos, desde los cuales procurábamos favorecer la comprensión de los procesos de construcción disciplinar, en este caso, de la Pedagogía Social. Esto es:

- » reconocer y revisar las conceptualizaciones y los debates sobre la Pedagogía Social como disciplina del campo de las Ciencias de la Educación;
- » conocer y analizar diversas experiencias socioeducativas que se proponen intervenir sobre la problemática de la inclusión y el derecho a la educación;
- » revisar las características de las propuestas formativas para la titulación de educadores sociales.

La evaluación del trabajo realizado en este seminario reciente nos permite compartir algunas consideraciones respecto a los aportes de la Pedagogía Social en la formación profesional y las posibilidades de acercamiento de los estudiantes a algunas prácticas socioeducativas.

## **Evaluación del seminario**

Entre las diversas cuestiones que se desprendieron del trabajo desarrollado, referiremos a cuatro ejes que nos

permiten sistematizar el debate y los interrogantes que dan cuenta tanto de las propuestas formativas y los proyectos socioeducativos como de sus implicancias para la formación profesional.

### *Relación entre Pedagogía Social y Educación Popular*

En la producción académica sobre Pedagogía Social, es recurrente el tratamiento de su vinculación con otros enfoques pedagógicos, y en especial con la educación popular. La lectura de los materiales ofrece diversas miradas sobre tales vínculos. En razón de ello, los estudiantes expresaban cierta actitud inicial de sospecha sobre la Pedagogía Social, en relación con un fuerte carácter disciplinador de los pobres, de los excluidos por su condición social, étnica o cultural. Una pregunta que movilizaba refería a los fines emancipatorios de la educación popular y su proximidad o distancia con la perspectiva de los educadores sociales, y en especial con la propuesta formativa de sociopedagogos. Tomando como punto de anclaje el conocimiento que los alumnos tienen de la perspectiva freiriana con su pedagogía de la emancipación, las experiencias latinoamericanas que resultan muy valoradas son aquellas que tienen que ver con la construcción de un discurso con otros, que permiten poner en palabras las situaciones de dominación y, por tanto, de exclusión. Así, las experiencias educativas ligadas a espacios de murga y hip hop, por ejemplo, son percibidos como la oportunidad de hacer música, bailarla, pero decir a través de ella la propia visión de mundo, las injusticias percibidas, las demandas aún insatisfechas de los sujetos convocados a esos espacios socioeducativos. Experiencias recuperadas por los estudiantes en este sentido fueron las de la Fundación La Morera y la banda Rimando entre versos (de la Villa El tropezón, integrada mayoritariamente

por jóvenes limpiavidrios), la Escola Olodum de las favelas de Río de Janeiro, entre otras.

### *El carácter transformador de la educación social*

En el calor de los debates con los estudiantes, este rasgo o posibilidad transformadora fue puesto en duda, en tanto se preguntaban si la tarea del educador social solo se interpreta como un camino para la promoción social de los sujetos, ligada a la realización de transformaciones “cosméticas” que inciden sobre las condiciones de vida de cada sujeto en forma individual y en relación con algún aspecto puntual de su vida. En el mismo sentido, la educación social parece verse imposibilitada de abordar desde los marcos referenciales mismos la posibilidad /necesidad de una transformación de las condiciones sociales de fuerte desigualdad e injusticia social. La preocupación que quedó resonando en los estudiantes al cerrar su trabajo de indagación y de reformulación de preguntas que realizaron al comenzar la cursada fue: ¿es el objetivo de un educador social o sociopedagogo la promoción social, cultural y humana como oportunidad de ampliar horizontes en distintas dimensiones de la vida?, ¿puede la educación social transformar realidades sociales de fuerte fragmentación social, cultural y, por tanto, educativa? La asociación de la educación social con la perspectiva de “salvación individual” se puso en tensión de modo permanente, remitiendo al carácter dialéctico de la educación en la relación entre reproducción y transformación. Nos preguntábamos sobre las posibilidades de la educación como transformación desde la Pedagogía Social, en tanto se da lugar a un hacer que habilita y promueve otras formas de educación. Permanentemente, los niveles explicativos y propositivos del discurso pedagógico se fueron entramando en los encuentros presenciales, en la virtualidad y en las producciones.



## *El lugar del sujeto en la Pedagogía Social, en las propuestas formativas y los proyectos socioeducativos*

En la Pedagogía Social el sujeto adquiere centralidad en sus preocupaciones. Algunas de las propuestas pedagógicas latinoamericanas analizadas evidencian una preocupación por un sujeto que participe en los espacios sociales, en pos de su emancipación. Son programas y proyectos que tensionan la posición de un sujeto sujetado en una subjetividad atada, construida en relación con un mandato. Otro sentido desde el que se mira al sujeto resulta de la oposición a un objeto. Y es desde esta concepción que las propuestas socioeducativas lo pueden concebir como un otro que se desprenda de las ataduras, pero no de las ligaduras con los otros.

En todos los casos nos referimos a un sujeto histórico, anclado, que construye su subjetividad desde el lugar que ocupa en el campo social y en un territorio. Esta mirada topológica resulta clave a la hora de considerar quiénes son los principales destinatarios de las propuestas de trabajo de los educadores sociales: los sujetos en los márgenes. La toma de conciencia de lo que provoca esa situación de marginalidad (que no es una cualidad o condición de esos sujetos) permitiría la emancipación. Esa concientización freiriana no es necesariamente un común denominador de las propuestas socioeducativas analizadas en el transcurso del seminario.

### *Relación entre pedagogía social y Estado*

Diversas experiencias socioeducativas analizadas provenían del Estado en sus diversas esferas (nacionales, provinciales o municipales /comunales). Asumiendo un lugar de protagonismo, los Estados de la región (aunque no homogéneamente) se han posicionado como garantes de derechos de los sectores más vulnerabilizados en el pasado

reciente por efecto de políticas neoliberales y Estados retraídos a su mínima expresión (tal como señalaba el Banco Mundial a partir del Consenso de Washington). Desde esta perspectiva, se propusieron para el análisis (tanto desde la cátedra como por interés de los propios estudiantes) programas y proyectos socioeducativos muy diversos. Podemos mencionar en el contexto de nuestro país los programas de Centros de Actividades Infantiles (CAI) y Juveniles (CAJ), coros y orquestas juveniles, mesas socio-educativas, entre otros.

En contraposición con los programas anteriormente señalados, y si bien el marco normativo vigente remite a una concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, la presencia del Estado muestra un modo de intervención sobre las infancias y adolescencias vulnerabilizadas que pareciera adherir a otro paradigma en los hechos. Particularmente nos referimos a los espacios correccionales para menores, espacio privilegiado de inserción laboral de sociopedagogos. Los modos en que se hace visible la estatalidad son claramente diferentes en uno y otro caso.

## **Y para concluir: un cierre evaluativo que abre interrogantes**

En el proceso de revisión y análisis de la propuesta formativa que pudimos concretar en el seminario, surgió con claridad el carácter iniciático de la experiencia. Es decir, entendemos que constituyó un espacio y un tiempo de formación que ofreció una aproximación a lo social, a una perspectiva pedagógica que recién se está incorporando en nuestra facultad, sin tradición previa, y como tal, podemos encontrar que algo nuevo se fue gestando, pero sobre lo que aún queda mucho por revisar y debatir.

Las producciones de los estudiantes, sus devoluciones y algunas referencias posteriores, nos permiten sostener que resultará importante su continuidad; no solo porque permite incorporar el conocimiento de la Pedagogía Social en la formación de grado, sino porque habilita una mirada pedagógica inquieta, preocupada y dispuesta a abordar la incertidumbre de la educación en el tiempo presente, que deja ingresar al ámbito académico y legitima otros espacios educativos más allá de la escuela, que imprimen en la carrera la necesidad del pensar y la urgencia de lo por hacer. Nos referimos al giro pedagógico en el campo social que plantea Violeta Núñez cuando sostiene que el desafío de la Pedagogía social...

... puede definirse en términos de construcción de plataformas múltiples, diversas, capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en lo local y lo global, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauces a sus deseos, para ofrecer oportunidades otras. (2011: 95)

## Bibliografía

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, Biblioteca Económica.
- (2011). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. Serie Encuentros y Seminarios. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Krichesky, M. (2011). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional.
- Puigros, A. (1998). *La educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires, Colihue.
- Sosa, M. (2014). Entrevista a Violeta Núñez. En *Cuadernos de Educación*, núm. 12, año XII, noviembre.



## Los autores

### Inés Cappellacci

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente regular de la cátedra Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la FFyL de la UBA (sedes CABA y Tilcara). Profesora de Carrera de Especialización Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos (UBA). Profesora de la Especialización en Políticas Educativas de Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y de otros posgrados. Profesora adjunta interina de la cátedra Pedagogía en la Universidad Nacional de Río Negro (modalidad virtual) y en la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Carrera de Especialización en Investigación Educativa del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Investigadora formada en el Programa de Investigación “Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación” y del Proyecto UBACyT “Horizontes y sentidos culturales en formación docente inicial y continua” (2014-2017). Miembro del Grupo de Trabajo “Educación Popular y Pedagogías Críticas” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Fue coordinadora del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente. Coordinadora de Evaluación de la Secretaría Académica de la UNIPE desde agosto de 2016. Especialista en las temáticas de: Pedagogía, Educación Secundaria y Formación Docente.

## Anahí Guelman

Doctora en Ciencias de la Educación por la . Especialista posdoctoral en Metodología de la Investigación Crítica, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) de la Universidad de Chiapas, México. Profesora adjunta regular a cargo de la cátedra de Pedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora asociada regular de Metodología de la Investigación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Profesora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la FFyL de la UBA y de otros posgrados. Dirige proyectos UBACyT que problematizan la formación para el trabajo en movimientos sociales y abordan la construcción de pedagogías descolonizadoras desde el trabajo productivo. Coordina el Grupo de Trabajo “Educación Popular y Pedagogías Críticas” de CLACSO. Directora proyectos de extensión UBANEX, con organizaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Coordinadora del área de Formación para el trabajo del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC-Barracas) de la FFyL de la UBA. Autora de numerosas publicaciones individuales y colectivas, entre ellas: “La extensión como experiencia de formación de estudiantes. Su potencialidad en lo subjetivo” en la revista *Redes de Extensión* núm. 2 de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: SEUBE, FFyL, UBA; “Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-V (2009-2012)” y, con M. Palumbo, “Pedagogia e Trabalho na economia popular: atisbos de uma pedagogia descolonizadora”, en *Pedagogías De(s)coloniales* (obra colectiva). Editora da Universidade Federal do Tocantins.

## Flora Hillert

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora Titular Consulta del Departamento de Ciencias de la Educación, Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y Codirectora de la Carrera de Especialización Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora del Programa de Investigación “Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación” y del Proyecto UBACyT “Horizontes y sentidos culturales en formación docente inicial y continua” (2014-2017). Autora de *Políticas curriculares. Sujetos*

*sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado* (Colihue, 2011) y de *Educación, ciudadanía y democracia* (Tesis 11, 1999). Coautora de *Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (Noveduc, 2015); *Pedagogías críticas en clave territorial* (Noveduc, 2014); *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (Noveduc, 2011). Autora de numerosos artículos y capítulos de libros, entre ellos "Teachers as salaried intellectual workers: Are They Part of the 'Pueblo'? An Argentinean Perspective", en Pizzolato, N. y Holst, J. D. (redactores), *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World (Critical Studies of Education)*, (Springer Internacional Publishing, Switzerland, 2017). Directora y jurado de Tesis de Maestría y Doctorado. Coordinadora del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPED), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## Silvia Llomovatte

*Master of Arts* por el Departamento de Educación de la Universidad de Chicago. Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires). Profesora Titular Consulta de la UBA. Profesora Regular Titular Plenaria en Educación I del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Profesora Regular Titular en Sociología de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Directora de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, FFyL, UBA (sedes Puan y Tilcara) y Codirectora del Programa de Actualización "Universidad, Estado y Territorio. Un abordaje integral de las prácticas socioeducativas territorializadas" (Convenio FFyL / Federación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires, FEDUBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA, desde 1987. Directora del Programa de Investigación en Sociología de la Educación (desde 1994). Participación en proyectos internacionales (2010-2016) e integrante de Grupos de Trabajo CLACSO desde 2013. Algunas de sus publicaciones incluyen: Llomovatte, S. y Naidorf, J. (2014) "Chapter 13 – Equity, social Cohesion and relevance in higher education. The origins of the Categories, in a 21st-Century Glossary for higher education in Latin America", en Teodoro, A. y Guilherme, M. (eds.) *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*. (Sense Publishers. Rotterdam / Boston / Taipei). Llomovatte, S. y Hillert, F. M. (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial* (Noveduc /Novedades Educativas de México, Buenos Aires). Veugelers,



W., De Groot, I., Llomovatte, S. y Naidorf, J. (2017) "Higher Education, Educational Policy, and Citizenship Development" *Education and Society*, vol. 35, núm. 1, 28 de abril de 2017, pp. 27-42 (16) (James Nichols Publishers, Australia).

## Fernanda Juarros

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Política y Gestión Científicotecnológica del Centro de Estudios Avanzados de la UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora con Categoría II, Programa Nacional de Incentivos, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Directora de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la FFyL, UBA y en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Codirectora del Programa de UNESCO (CONAPLU, 2012-2013). Becaria visitante del Scholars Program, Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS), Universidad de Texas (2010). Becaria de Doctorado (2006) y de Maestría (2000), Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Recibió el Premio "Andrés Bello", mejor investigación en Educación Superior de América Latina, UDUAL (2001). Fue Directora de la Licenciatura en Educación, primera experiencia de formación en entornos virtuales en la región (Universidad Nacional de Quilmes, UNQ, 1999), Coordinadora Académica de la Carrera de Especialización en "Nuevas Infancias y Juventudes" (Universidad Nacional de Quilmes, 2005) y Coordinadora Académica del Seminario Pedagogías Decoloniales y Epistemologías Locales" (Red de Posgrados del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales CLACSO, 2012). Profesora invitada a seminarios de Maestría y Doctorado en diversas Universidades Nacionales (UNT, UNLP, UNQ, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco [UNPSJB], UNPA, UTN).

## Paula Dávila

Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras. Doctoranda en el Área Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA. Ayudante de primera regular de la Materia Educación II. Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal /Problemas Pedagógicos Contemporáneos y docente del Seminario Pedagogías Críticas y Experiencias de la Práxis en América Latina (Seminario Obligatorio del área Teoría de

la Educación I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA. Investigadora Tesista del Proyecto de Investigación “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” (UBACyT Grupos Consolidados, 2014-2017), dirigido por el Doctor Daniel H. Suárez, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL de la UBA. Coordinadora Académica del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” y de la Diplomatura en Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Investigación-Acción de la Práctica de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil SEUBE, FFyL, UBA. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria “La formación docente en Red: producción colectiva de saberes para la intervención en el campo pedagógico” (UBANEX 2017-2018) de la SEUBE, UBA. Coordinadora editorial de la Colección “Narrativas, autobiografías y educación”, coeditada por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO). Ha publicado libros y artículos referidos a esa temática tanto en el país como en el extranjero.

