



## **PEDAGOGÍA**

- Modalidad Presencial y Semipresencial -

AREA: Fundamentos Pedagógicos de la Educación

ORIENTACIÓN: Pedagógica

DEPARTAMENTO: Política Educacional

CARRERAS: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

PLAN DE ESTUDIO: Profesorado 139/85, 231/91, 403/96, 027/10

Licenciatura 139/85, 231/91, 402/96

AÑO DE LA CARRERA: 2º

Primer Cuatrimestre - AÑO 2017

PROFESORA RESPONSABLE DEL DICTADO: Dra. Soledad Roldan

AUXILIAR DE CÁTEDRA: Dra. Luciana Machado

CORREO ELECTRÓNICO: pedagogia.uncoma@gmail.com

### **FUNDAMENTACIÓN**

Pedagogía corresponde al segundo año del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación según el correspondiente plan de estudio. Esta materia es correlativa de Introducción a la Realidad Educativa y de Introducción a las Instituciones Educativas, que se cursan en el primer año.

En el abordaje de esta asignatura partimos de entender a la educación es una práctica social e histórica, que excede el marco de la institución escolar y que está atravesada por la tensión entre la producción y la reproducción de lo social. Del mismo modo, los y las docentes somos sujetos históricos y, en este sentido, nuestras prácticas y la mirada que sobre ellas construimos están atravesadas por discursos diversos. Por esto, la propuesta de la cátedra se funda en la necesidad de revisar los discursos que atraviesan nuestras 'voces' y también nuestras prácticas, como docentes o futurxs docentes. Esta revisión nos permite, en algún sentido, desconocer la escuela para conocerla nuevamente, de una forma diferente.

El abordaje teórico del que se parte corresponde a una **visión crítica** que, aunque anclada en la tradición de la Pedagogía Crítica, trasciende la modalidad dialéctica que supone la posibilidad de acceder a "una forma de conciencia más verdadera" o "una alternativa más racional". Este abordaje crítico supone un ejercicio constante de interrogación, una búsqueda sin garantías.

La propuesta del presente programa es abordar el estudio de la pedagogía como una **configuración discursiva** cuya matriz teórica ha sido elaborada aproximadamente tres siglos atrás. A

partir de este presupuesto es que se pretende analizar los principales dispositivos constitutivos y los sentidos que adopta su devenir.

Recuperando los abordajes, que se han realizado en las últimas décadas desde posiciones estructuralistas, post-estructuralistas, hermenéuticas y críticas, se analiza la pedagogía “...como un conjunto instrumental –lenguaje capaz de plantear estrategias políticas de mediano y largo plazo para la producción y transmisión de saberes en las instituciones escolares y entendido el poder como un entramado discursivo anclado también en los pliegues menos evidentes y que nos hacen decir lo que decimos, pensar lo que pensamos y... ser lo que somos” (Kaufman y Doval, 1997: 12).

En este sentido, consideramos que abordar el proceso por el cual la escuela se convierte en la forma educativa hegemónica, nos permite revisar la matriz de sentidos a través de la cual ‘leemos’ la realidad y actuamos en ella.

En esta línea de análisis se considera a los procesos educativos como objeto problemático, resultado de condiciones de producción diversas, en el marco de coordenadas de tiempo y espacio específicas. Siguiendo a Puiggrós (1986), se entiende que “... el proceso educativo, como todo proceso social, está sobredeterminado, es decir que múltiples contradicciones económico-sociales, políticas e ideológicas se combinan de manera tal que se produce una situación educativa específica... lo económico, lo político, lo ideológico, en tanto transformados en elementos constitutivos de lo educativo, entran en una lógica específica...” (p. 30).

Desde este marco conceptual, abordaremos el **vínculo de la formación** como eje vertebral de todo el recorrido. Consideramos que en este vínculo se anudan complejas e históricas relaciones entre educador, educando y saberes y que podríamos considerar el objeto de la pedagogía, al menos desde la línea teórica que sostenemos. Anclada en este eje existe una tensión que también recorre el abordaje que aquí realizamos de ‘lo pedagógico’: la tensión continuidad-discontinuidad para pensar la **transmisión**.

Si bien todas las sociedades a lo largo de la historia han pensado y diseñado modos de transmisión de los saberes acumulados a las generaciones jóvenes, entendemos que es en la modernidad cuando comienza a configurarse la **reflexión sistemática** en torno al vínculo de formación, en consonancia con la producción de la institución escolar. La Didáctica Magna, de Juan Amós Comenio, constituye la obra fundacional de este nuevo saber: la pedagogía.

En este sentido, nuestra propuesta es partir de la idea de transmisión entendiendo que la pedagogía se constituyó en un saber que ‘dice’ acerca de estos procesos al mismo tiempo que los produce. Para comprender este modo de abordar a la Pedagogía, como configuración discursiva, recurriremos a la mirada posestructuralista y sus supuestos y nociones centrales: saber-poder, lenguaje, descentramiento del sujeto, giro lingüístico, crítica, entre otros. Aquí revisaremos la distancia que establece esta mirada con la filosofía iluminista y marxista para revisar cuáles son los saberes ‘modernos’ que nos constituyen como sujetos y atraviesan nuestra mirada acerca de la transmisión en contextos escolares.

Los procesos de transmisión, al menos en las sociedades occidentales, se concretan en la institución escolar. La educación escolar tiene como su condición de aparición un nuevo discurso en torno a los niños y las niñas como seres que deben ser protegidos, amados y educados. La pedagogía, entre otros discursos, contribuye a la producción de esta categoría y de una institución específica que

albergue a este 'nuevo' sujeto. Así, pedagogía, escuela e infancia se imbrican en una relación de mutua constitución que iremos abordando a lo largo de la UNIDAD I. Abordaremos aquí las categorías centrales del discurso pedagógico moderno.

En la unidad II nos dedicamos al análisis de las formas que ha adoptado en diversas teorías pedagógicas el vínculo entre **educación y sociedad**. Pensar este vínculo implica pensar –y aquí vuelve a aparecer nuestro eje central- el modo en que se ha entendido la transmisión en diversos contextos históricos y teóricos. Para este análisis recuperamos dos conceptos que se producen a partir de las nociones más amplias del postestructuralismo: necesidad y contingencia.

En la unidad III, abordamos algunas discusiones pedagógicas actuales. Aquí ponemos el foco en algunas categorías de la pedagogía moderna (autoridad, igualdad, entre otras) para mostrar su pervivencia en los discursos actuales. Al mismo tiempo, ponemos a disposición una serie de debates que nos permiten revisar y considerar la posibilidad de modificar esas categorías que constituyen nuestros modos de habitar la escuela.

### **OBJETIVOS:**

Propiciar:

- ↻ El análisis de diferentes discursos pedagógicos, poniendo en tensión algunos que operaron en la conformación del Sistema Escolar moderno.
- ↻ Procesos de identificación de abordajes teórico-epistemológicos diversos en el estudio de la pedagogía.
- ↻ Actividades de identificación y reconstrucción de categorías conceptuales básicas.
- ↻ El desarrollo de prácticas de lectura intensiva en las cuales el/a lector/a pueda reconocerse como portador/a y productor/a de conocimientos con diverso grado de sistematización en estrecha relación con el contexto social en que está ubicado/a, recuperando críticamente sus experiencias e historias en diversos procesos de estudio y trabajo.
- ↻ El uso de diversas metodologías de estudio (guías de lectura, fichado, ensayo, otros), integrando modalidades tanto individuales como grupales que promuevan procesos solidarios de construcción de conocimiento.

**PROPUESTA PEDAGÓGICA**

*“Aprender a leer es aprender a escribir. Aprender leyendo y aprender escribiendo. Porque a través de la lectura, la escritura libera un espacio más allá de lo escrito, un espacio para escribir... El texto no da nada, sino la posibilidad de escribir... Si el enseñar es dar un saber ya elaborado, el que enseña a leer no da nada porque el texto no da nada que, como el saber, pueda ser almacenado y apropiado. El texto sólo deja escribir.”*  
(Jorge Larrosa)

En esta propuesta, *forma* y *contenido* componen una unidad. En este sentido, se intenta mostrar cómo opera la lógica teórica en la propuesta de actividades. La pretensión es dar el espacio para revisar nuestras propias definiciones sobre 'lo educativo', entendiendo que todas tienen raíces históricas y, por lo tanto, son construcciones que pueden ser modificadas. En definitiva, intentamos mostrar que no se trata de mudar de definición si esto implica creer que hemos llegado a 'la verdad', sino de pensar que las nuevas definiciones –que podemos producir- son opciones tan históricas y políticas como aquellas que desechamos.

La lectura y la escritura tienen en esta propuesta un lugar central en tanto no pueden desligarse de los procesos de comprensión. Aquí nuevamente, la forma no puede separarse del contenido. La posibilidad de leer un texto y producir uno nuevo, es un proceso complejo que no damos por supuesto. Por el contrario, entendemos que se aprende a leer y a escribir en torno a un cierto contenido y por esto es una tarea que debe encararse como parte central del abordaje conceptual en cada asignatura. Leer y escribir son los pilares de las actividades que desplegaremos a lo largo de las clases teóricas y prácticas. Este proceso implica construir el camino desde la literalidad del texto –en la que no es posible distinguir quién habla- hacia la construcción de la propia voz y las distinciones que nos permiten diferenciar el texto propio del texto original.

La propuesta pedagógica parte de la noción de que leer y escribir son procesos significativos en tanto nosotras/os leemos y escribimos tanto nuestro mundo como nuestros textos y, a su vez, somos leídas/os y escritas/os por ellos. Parafraseando a Scholes, los textos son lugares donde las estructuras que limitan y posibilitan nuestros pensamientos y acciones se hacen palpables. En un registro similar, Larrosa señala que en los textos se puede registrar una gramática o un esquema de pensamiento entendido como una serie de reglas de constitución de ideas. Esto sería lo que Foucault llama 'el orden del discurso', orden que regula lo que se puede decir y lo que se puede pensar.

Este abordaje crítico en sentido amplio, intenta recuperar la dimensión de mediación/producción de aquel/la que "lee" y se reconoce como sujeto situado; sujeto con diversidad de posiciones (sujeto social, político, de género, étnico...) que lee y escribe inmerso en complejas tramas de poder. Lectura y escritura que, al mismo tiempo, se vislumbran como acontecimiento en cuanto pretenden habilitar la reconstrucción del pasado pero liberándose tanto de su carácter determinante como del carácter obligatorio del futuro. Lectura y escritura como discontinuidad, que inquieten los esquemas totalizadores y se abran al porvenir, a lo que no se puede prever ni prescribir.

La propuesta de contenidos que se detalla a continuación se organiza en tres unidades con su respectiva bibliografía. En la entrega de cada unidad encontrarán una guía en la que la cátedra muestra las articulaciones centrales que se abordan allí. En cada una de ellas se presenta también una propuesta de evaluación que se estructura en torno a una situación o contexto de escritura. Todas ellas se

sostienen, además, sobre la pretensión de invitarlos a escribir en clave de 'ensayo', esto es, promover la construcción de argumentos que permitan producir un texto 'nuevo' a partir de la particular apropiación que realizan de los aportes bibliográficos.

### **REQUISITOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN:**

Se realizarán trabajos de producción individual o grupal (máximo **dos personas**), los cuales podrán ser re-elaborados si fuese necesario.

Para posibilitar el trabajo de 'interpretación' y crítica de los textos del programa durante las clases, los /las alumnas/os tendrán que realizar lecturas previas a las mismas (Guías de Lectura.).

Sistema presencial: La participación en clase es muy importante. Dado que los encuentros se presentan en dos bloques semanales de 4 (cuatro) y 3 (tres) horas respectivamente, durante los mismos se realizarán actividades que suponen la lectura de materiales previamente indicados.

Sistema semipresencial: La lectura completa del material y la realización de las actividades de las guías de trabajo es fundamental para la comprensión de las temáticas abordadas, más allá de que los trabajos evaluativos a presentar por escrito se concentren en algunos de los textos específicos.

### **Requisitos de acreditación para ALUMNOS/AS REGULARES:**

- ✎ Asistencia al 80% de la totalidad de las clases.
- ✎ Aprobación del o los parciales (o la instancia de recuperación).
- ✎ Entrega (en tiempo y forma) y aprobación de los Trabajos Prácticos.

### **Requisitos para la PROMOCIÓN de la asignatura** (sólo para Modalidad Presencial)

- ✎ Asistencia al 80% de la totalidad de las clases.
- ✎ Aprobación del o los parciales (o la instancia de recuperación) con una calificación igual o superior a 7 (siete) -APROBADO (+)-
- ✎ Entrega (en tiempo y forma) y aprobación de los Trabajos Prácticos con una calificación igual o superior a 7 (siete) -APROBADO (+)-
- ✎ Elaboración de los Trabajos Prácticos de forma INDIVIDUAL.

### **Requisitos de acreditación para ALUMNOS/AS LIBRES:**

- ✎ Entrega del Trabajo Práctico N° 3, con una anticipación no inferior a 20 (veinte) días de la fecha de presentación al examen final. Extensión: entre 4 (cuatro) y 6 (seis) carillas tamaño A4 (Letra Arial 11, Interlineado 1,5).

NOTA: La constatación de plagio, en cualquiera de las instancias de escritura, tiene como consecuencia la pérdida de la condición de regularidad en la asignatura. El plagio implica adjudicarse como propias, ideas que no nos pertenecen, desconociendo a los/as autores/as de las mismas, ya sea que los/as autores/as sean escritores, académicos, compañeros/as o que se desconozca quién es el/la autor/a. En la ficha de cátedra 'Consideraciones sobre la escritura' ponemos a disposición diferentes modos de incluir referencias de diversos tipos de textos o documentos (incluso los extraídos de Internet).

**CRONOGRAMA DE ENCUENTROS Y ACTIVIDADES PREVISTAS****MODALIDAD SEMIPRESENCIAL**

	<b>FECHA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
1° Encuentro Presencial	<b>11/03</b>	UNIDAD 1, Eje 1
	<b>Martes 28/03</b>	<b>ENTREGA de TRABAJO PRÁCTICO N° 1</b> a través de la PEDCO.
	<b>Jueves 06/04</b>	Devolución TP 1 a través de la PEDCO.
2° Encuentro Presencial	<b>08/04</b>	UNIDAD I, EJE 2 Lecturas obligatorias: Popkewitz (1995); Narodowski (1994); Dussel (2005)
	<b>Martes 18/04</b>	Subimos consignas de Parcial Domiciliario a la PEDCO
	<b>Martes 02/05</b>	<b>ENTREGA de PARCIAL</b> a través de PEDCO
	<b>Viernes 12/05</b>	Devolución del parcial a través de PEDCO
3° Encuentro Presencial	<b>13/05</b>	UNIDAD 2 Lecturas obligatorias: Siede (2007); Antelo (2000).
	<b>Miércoles 17/05</b>	<b>ENTREGA de REESCRITURA de TP N°1</b>
	<b>Miércoles 24/05</b>	Devolución REESCRITURA de TP 1 Subimos consignas Recuperatorio del Parcial
	<b>Miércoles 31/05</b>	<b>ENTREGA de RECUPERATORIO PARCIAL</b>
	<b>Miércoles 07/06</b>	Devolución RECUPERATORIO PARCIAL
4° Encuentro Presencial	<b>Viernes 09/06</b>	UNIDAD 2
5° Encuentro Presencial	<b>10/06</b>	UNIDAD 3 Asignación de lecturas por grupo para el 6° encuentro (Julio).
	<b>Jueves 15/06</b>	<b>ENTREGA de TRABAJO PRÁCTICO N° 2</b> a través de la PEDCO
	<b>Martes 20/06</b>	Devolución TP 2 a través de la PEDCO.
	<b>Martes 27/06</b>	<b>ENTREGA RECUPERATORIO TP N° 2</b> a través de la PEDCO.
6° Encuentro Presencial	<b>01/07</b>	UNIDAD 3 Exposición de Textos asignados en 5° encuentro
	<b>04/07</b>	<b>ENTREGA DE TRABAJO PRÁCTICO N° 3</b> a través de la PEDCO * Las observaciones realizadas al TP 3 deben ser revisadas para la instancia de examen final
	<b>01 al 05/07</b>	Entrega de Nóminas de Cursado – Cierre de 1er. Cuatrimestre

Nota: **TODOS** los trabajos prácticos y el parcial domiciliario -y sus correspondientes devoluciones- serán presentados a través de la plataforma virtual PEDCO. La fecha límite para la entrega de los trabajos es la que figura en el cronograma. La plataforma no permitirá la entrega de trabajos con posterioridad a la misma.

## CONTENIDOS del PROGRAMA ANALÍTICO

### UNIDAD I

#### LA PEDAGOGÍA COMO UN SABER ACERCA DE LA TRANSMISIÓN.

Esta unidad pretende introducir las tensiones que aparecen cada vez que abordamos el vínculo de la formación. En este sentido, pretendemos comenzar planteando dos formas dicotómicas de entender este vínculo, como **transmisión** y como **fabricación**, para poder dilucidar las formas en que la pedagogía se pensó y pensó las prácticas educativas en distintos contextos.

Las reflexiones sobre lo pedagógico nos remiten a los vínculos posibles entre quienes transmiten y quienes se apropian de ciertos saberes, a las preguntas sobre las características de aquellos saberes a transmitir/apropiar, a la inquietud sobre un supuesto único lugar posible desde donde pensar/preguntarse o las sospechas sobre la presencia de múltiples posicionamientos teórico-político-pedagógicos.

En cada período histórico la humanidad ha puesto en marcha formas diversas de transmisión de la cultura a las generaciones jóvenes. La escuela es una de las formas – la forma moderna- en la que se concretó la transmisión cultural en las sociedades occidentales. Reconstruir la génesis de la institución escolar es, entonces, revisar la particular forma en que la modernidad entendió la educación, se pronunció sobre ella y la construyó. Es, asimismo, desentrañar las relaciones de poder que atravesaron y atraviesan esta construcción, en las que unas voces lograron imponerse sobre otras.

En esta unidad nos proponemos pensar la Pedagogía como una configuración discursiva, una construcción de sentidos acerca de la educación que responde a los desafíos, intereses y necesidades de un Nuevo Orden Mundial que se instala en un determinado momento histórico: la Modernidad (Estados nacionales, capitalismo, sociedades disciplinarias). Desde este abordaje, consideramos que la Didáctica Magna de Comenio marca el comienzo del discurso pedagógico moderno acerca de la educación de la infancia y la juventud. En respuesta a este orden mundial que se está configurando, la escuela aparece como una tecnología social nueva que cumple la finalidad de enseñar ‘todo’ a ‘todos’.

Entender la Pedagogía como un cuerpo de conocimientos acerca de la educación, como un saber histórico producido por sujetos históricos, grupos, instituciones que accionaron y reflexionaron en contextos históricos específicos habilita el espacio de la pregunta. Desde esta perspectiva podemos indagar cuáles fueron las situaciones concretas en que surgieron ciertas ideas, determinadas prácticas, a qué problemas o desafíos procuraron responder.

Educación, transmitir, enseñar portan sentidos que nos exceden y no constituyen tareas neutras; producen efectos concretos sobre el alumnado. La educación no escapa a los dos componentes intrínsecos de toda práctica social: las relaciones de poder y las producciones de saber.

## EJE 1: METÁFORAS DE LA TRANSMISIÓN: ENTRE LA HERENCIA Y LA NOVEDAD

- 1.1 Educación y transmisión. Relaciones intergeneracionales: tensiones entre la tradición y la novedad. Una aproximación a la noción de 'Educación como imposible'

### **Bibliografía obligatoria. Orden sugerido de lectura:**

Roldan, S. (2017). Consideraciones sobre la escritura. Ficha de Cátedra, Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue, Cipolletti.

1. Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Introducción.
2. Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Selección. Capítulo 1.
3. Antelo, E. (2009). ¿A qué llamamos enseñar? En E. Antelo y A. Alliaud. *Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagogía y formación* (pp. 19-37). Buenos Aires, Argentina: Aique.
4. Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 39-50). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
5. Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonnet, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
6. Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
7. Serra, S. (2010). ¿Cuánto es una «una pizca de sal»? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educar: saberes alterados* (pp. 75-82). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

## EJE 2: LA PEDAGOGÍA COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DE LA MODERNIDAD

- 2.1 La escuela como forma hegemónica de transmisión de la modernidad.
- 2.2 La mirada postestructuralista: poder y lenguaje en la producción de la realidad. Giro lingüístico y descentramiento del sujeto.
- 2.3 La pedagogía como disciplina: una construcción moderna. La construcción de la infancia como categoría pedagógica fundante. Los 'textos' de Comenio y Rousseau en la 'producción' de saberes, sujetos e instituciones: pedagogía, infancia y escuela.
- 2.4 El problema de cómo garantizar enseñar todo a todos. Las categorías del discurso pedagógico moderno: educabilidad, universalidad, simultaneidad, método, disciplina, autoridad, formación, utopía, gradualidad, entre otras.



**Bibliografía obligatoria. Orden sugerido de lectura:**

1. Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Capítulo 2 (selección p. 63-77).
2. Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). Hacer Escuela. En *Explora, Pedagogía*. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>
3. Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). A modo de introducción: La escuela moderna como modelo para armar. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 21-25). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
4. Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Ariel. Selección. Capítulo 4.
5. Giroux, H. (1996). *Placeres Inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Selección (pp. 177-183; 210-219).
6. Popkewitz, T. (1995). La reestructuración de la teoría política y social. Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Propuesta Educativa*, 13, 44-58.
7. Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique. Introducción, Capítulos 1 y 2.
8. Narodowski, M. (1995). La pedagogía moderna en penumbras. *Propuesta Educativa*, 13, 19-23.
9. Morey, M. (2008). Introducción. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
10. Foucault, M. (2008). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial. Capítulo Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana.
11. Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 183-192). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
12. Serra, S. (2010). Escupamos sobre... la pedagogía crítica. *Revista La Tía*. Recuperado de [www.revistalata.com.ar/archives/109](http://www.revistalata.com.ar/archives/109)

**Bibliografía Complementaria**

- Miralles, G. (2011). Una mirada acerca de la modernidad europea: Siglos XVII y XVIII, Siglos de Revoluciones. Condorcet y su propuesta educativa. Ficha de cátedra, Historia de la Educación Moderna y Contemporánea. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue, Cipolletti.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. Capítulo 4 (pp. 131 – 141).

## UNIDAD II

### PEDAGOGÍA/PEDAGOGÍAS. LA TENSIÓN NECESARIEDAD-CONTINGENCIA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

En esta unidad nos proponemos discutir sobre diferentes modos de entender la relación entre la educación y la sociedad que instalan las diversas teorías pedagógicas. En este sentido, realizaremos un abordaje socio-histórico, que nos permita entender las condiciones de producción teórica de cada discurso pedagógico. En estrecha relación con esta mirada teórica, proponemos pensar el modo en que la tensión entre necesidad y contingencia se concretó en estos discursos.

El objetivo será, por un lado, identificar las diferencias entre algunas de las teorías pedagógicas según sea la forma en la que entienden al educador, al educando y el conocimiento, entre otras características. Por otro lado, pretendemos reconstruir las similitudes que existen entre estas teorías según sea el modo en que entienden la relación educación-sociedad y según el modo en que articulan la lógica de la necesidad y la lógica de la contingencia.

En este nivel de análisis Caruso y Dussel (1996) por un lado, y Siede (2007) por otro, nos aportan categorías teóricas para abordar tres grandes modos de comprender la relación educación-sociedad: el optimismo pedagógico u optimismo ingenuo; el pesimismo pedagógico o pesimismo crítico y el optimismo crítico u optimismo pedagógico moderado. Esta distinción se realiza, como dijimos al inicio, desde un posicionamiento teórico particular: la Pedagogía Crítica. Esta propuesta teórica recupera aportes de diversos campos disciplinares para pensar lo pedagógico como campo de luchas simbólicas por la definición de lo educativo.

*¿Qué entendemos por perspectivas críticas? ¿Qué discursos pedagógicos habilitan el pensar la relación educación – sociedad como contingente?*

- 2.1. Modos de entender la relación educación – sociedad: Optimismo pedagógico, Pesimismo pedagógico y optimismo crítico/moderado.
- 2.2. La relación educación – sociedad como necesaria: Pedagogía tradicional. Escuela Nueva. Teorías de la Reproducción.
- 2.3. La relación educación – sociedad como contingente:
  - 2.3.1. Freire y la pedagogía liberadora. La educación como práctica política.
  - 2.3.2. Pedagogías Críticas: la tensión entre transformación y reproducción. Educación, falta, conflicto, contingencia. La educación como im/posible.

**Bibliografía obligatoria. Orden sugerido de lectura:**

1. Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Capítulo 1.
2. Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Capítulo 2 y 3.
3. Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Laia. Selección: 522-531.
4. Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Capítulos 2 y 3.
5. Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). A modo de introducción: La escuela moderna como modelo para armar. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 21-25). Buenos Aires, Argentina: Paidós.<sup>1</sup>
6. Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Ariel. Capítulo 4.<sup>2</sup>
7. Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Aique. Selección pp. 27 a 63.
8. Antelo, E. (2000). De los procesos a los sucesos pedagógicos. La retracción de lo necesario en educación. En E. Antelo y A. L. Abramowski. *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina* (pp. 135-171). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
9. Puiggrós, A. (2003). *Alternativas: Del reproductivismo al neoliberalismo*. Trabajo sin publicar.

**Bibliografía complementaria**

- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos. Capítulo "Modernidad y escuela: los restos del naufragio" (pp. 89-108).
- Rigal, L. (1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. *Revista Crítica Educativa*, 1 (1), 32-45.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Mclaren, P. (1994). *La Vida en las escuelas*. México: Siglo XXI. Capítulo 6.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Capítulo 2 y 3.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Ariel. Selección. Capítulo 3.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aique. Capítulo 3: "¿Para qué sirve la escuela?"

<sup>1</sup> Este texto se trabaja en la Unidad 1 y se recupera en torno al eje de la Unidad 2.

<sup>2</sup> Este texto se trabaja en la Unidad 1 y se recupera en torno al eje de la Unidad 2.

## UNIDAD III

### ALGUNAS DISCUSIONES PEDAGÓGICAS ACTUALES

En la presente unidad ofrecemos la oportunidad de abordar y reflexionar sobre algunas de las nociones y problemáticas que atraviesan y constituyen los saberes pedagógicos. Nos ocuparemos de algunas discusiones pedagógicas actuales en torno a conceptos que hemos estado abordando en las unidades anteriores. Para esto planteamos cinco ejes de análisis que giran en torno a categorías que se delinearán en el discurso pedagógico moderno y que pondremos en debate para pensar de qué otros modos podemos pensarlas.

Tal como lo hemos abordado en las unidades anteriores, el lenguaje es constitutivo de la realidad y, por lo tanto, es a través de él que se ponen en juego las relaciones de poder para la definición de 'lo real'. En este sentido, que las palabras no tienen un significado esencial, universal sino por el contrario un significado histórico y situado. Por lo tanto, es necesario abordar la historicidad de las palabras que conforman nuestro vocabulario. El propósito es, entonces, explicitar los supuestos de las afirmaciones que hacemos respecto a lo educativo, entendiendo que lo que decimos no sólo describe 'la realidad' sino que tiene efectos sobre la misma. Al mismo tiempo, estos debates que proponemos nos permiten pensar que en tanto son históricas, las categorías pueden cambiar. Esto habilita la construcción de otros posibles significados para las palabras, de otras herramientas para pensar lo pedagógico.

#### **Bibliografía obligatoria por ejes. Orden sugerido de lectura:**

#### Discusiones en torno a la Escuela Secundaria y a la Universidad

1. Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-33). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
2. Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
3. Mónaco, J. (2015). Incluir, mucho más que abrir las puertas. *Le Monde Diplomatique. Edición Especial Febrero-Marzo. UNIPE*.
4. Machado, L. (2013). Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria. En A. Hernández y S. Martínez (Coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo* (pp. 217-244). General Roca, Argentina: Publifadecs.
5. Roldan, S. (2013). La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino. En A. Hernández y S. Martínez (Coord.), *Investigaciones en la escuela secundaria, Política y trabajo* (pp. 181-215) General Roca, Argentina: Publifadecs.

#### Discusiones en torno a la noción de Igualdad.

1. Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor*, (1) Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>

2. UNIPE (2012). Asignación universal y política educativa. *Le Monde Diplomatique. Suplemento La Educación en Debate*, (14). Recuperado de <http://unipe.edu.ar/comunidad-unipe/editorial/suplemento-la-educacion-en-debate/>
3. Siede, I. (2010). Inclusión, igualdad y diferencia en “un cumpleaños feliz”. *El Monitor*, (27), 38-40. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor27.pdf>. Extraído 10/08/2012
4. Hernández, A. (2013) Insultos. Voces de estudiantes y relaciones de desigualdad en la reconstrucción del currículum. *El Monitor*, (31).

#### Discusiones en torno a la noción de Autoridad.

1. Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Líneas para el debate. *El Monitor* (20), 26-28. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
2. Pierella, M. P. (2009). Breves notas sobre nuestra historia reciente. *El Monitor* (20), 32-33. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
3. Kòjeve, A. (2006). *La noción de Autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Selección pp. 35-41.
4. Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. Capítulo 1.
5. Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
6. Antelo, E. y Aleu, M. (2007). Autoridad, acción y autonomía. *Revista 12(ntes)*, 11(2), 12-13. Recuperado de <http://www.12ntes.com/revista/numero11.pdf>
7. Diker, G. (2007). Reporte de Investigaciones. *Revista 12(ntes)*, 11(2), 6-7. Recuperado de <http://www.12ntes.com/revista/numero11.pdf>
8. Porley, C. (2009). Con el pedagogo argentino Estanislao Antelo. “La tarea del docente no es comprender a los niños”. *Brecha*

#### Discusiones en torno a la forma escolar.

1. Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63 – 71.
2. Southwell, M. (2009). La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas. Presentado en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Rio de Janeiro, Brasil, 11-14 de Junio.
3. Garino, D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(8), 203-217.
4. Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
5. Abramowski, A. (2010). Escuela N° 92 ‘Hipólito Yrigoyen’ Santa Rosa, La Pampa. La inclusión como tarea diaria. *El Monitor N° 24*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor24.pdf>
6. UNIPE (2012) ¿Promoción automática o bloque pedagógico? *Le Monde Diplomatique. Suplemento La Educación en Debate* (9). Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/La-educaci%C3%B3n-en-debate-9.pdf>