

Pedagogía de la formación:

la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba

Compiladores

Juan Pablo Abratte

Alicia Carranza

Marcela Sosa



Pedagogía de la formación:

*la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba*

FE DE ERRATAS (Índice de Autores)

Donde dice:
Liliana Peretti

Debe decir:
Liliana Pettinari

Pedagogía de la formación:

la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba

Juan Pablo Abratte - Alicia Carranza - Marcela Sosa

Alejandra Birgin

Pedagogía de la formación : la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. / Alejandra Birgin ; compilado por Juan Pablo Abratte ; Alicia Carranza ; Marcela Sosa. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
506 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-33-1210-0

1. Pedagogía. 2. Formación Docente. I. Abratte, Juan Pablo, comp. II. Carranza, Alicia, comp. III. Marcela Sosa, comp.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/06/2015

Alicia Carranza - Marcela Pacheco - Joel Armando - Alejandra Birgin - Sandra Carli - Myriam Southwell - Inés Dussel - Gustavo Blázquez - Flavia Terigi - Deolidia Martínez - Juan Pablo Abratte - Silvia Roitenburd - Marcela Sosa - Adela Coria - Nora Alterman - Olga Silvia Avila - Alejandra Castro - Silvia Kravetz - Jorgelina Yapur - Nidia Leonor Agüero - Claudia Leticia de la Fuente - Carlos Chacón - Adriana Irene Ferraris - Silvia María Paredes - Liliana Peretti - Carola Rodríguez Torres - María Rita Sueiro - Gustavo Adolfo Vasallo Nancy Cristina Zalazar

Pedagogas/os que participaron en el desarrollo de la Carrera de Postgrado "Pedagogía de la Formación"

Docentes a cargo de Módulos y Seminarios: Abratte, Juan Pablo - Abrate, Liliana - Alterman, Nora - Ambroggio, Gladys - Avila, Silvia - Castro, Alejandra - Coria, Adela - Dalmas, María Elena - Falconi, Octavio - Germán, Gregorio - Kravetz, Silvia - Pacheco, Marcela - Maldonado, Mónica - Ortúzar, Silvia - Pavcovich, Paula - Roitenburd, Silvia - Salit, Celia - Sosa, Marcela

Tutores: Armando, Joel - Domjan, Gabriela - Esteves, Eburne - Foglino, Ana María - Gabbarini, Patricia - Giordanengo, Gabriela - Gutiérrez, Gonzalo - López, Vanés - Partepilo, Vanesa

Secretarias Técnicas: Jorgelina Yapur - Tatiana Zancov

Indice

PARTE I

Presentación 17
Alicia Carranza

Sentidos y estrategias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. La Carrera Pedagogía de la Formación en la UNC. 39
Marcela Pacheco y Joel Armando

Los sentidos posibles de una Pedagogía de la Formación..... 65
Alicia Carranza

PARTE II

Conferencistas

Experiencias internacionales contemporáneas que afectan a la a la formación docente. 87
Alejandra Birgin

La formación cultural en la Argentina contemporánea. Entre la memoria y la imaginación. 103
Sandra Carli

Escolarización, identidad y formación docente..... 117
Myriam Southwell

Historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela. Otras lecturas de la historia de la pedagogía. 141
Inés Dussel

"En su pecho, la niñez, de amor un templo te ha levantado". Los actos escolares y la formación de subjetividades nacionales. 159
Gustavo Blázquez

Obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina; desafíos para la formación docente. 175
Flavia Terigi

El trabajo docente. 193
Deolidia Martínez

PARTE III

Docentes

Modernidad, escolarización y formación. Una aproximación histórico política. 219
Juan Pablo Abratte y Silvia Roitenburd

Legados pedagógicos y experiencias de formación 253
Marcela Sosa

Una y otra vez, la docencia interpelada...Algunos debates en el proceso de determinación de la política curricular y de enseñanza. Argentina 2004 – 2007. 267
Adela Coria

Disciplina, violencia y convivencia en las escuelas. Enfoques y tendencias. 301
Nora Alterman

Transformaciones sociales, niñez y escolarización. Pensar la infancia junto a las maestras en una localidad del interior cordobés. 327
Olga Silvia Avila

La gestión escolar en el campo educativo. 347
Alejandra Castro y Silvia Kravetz

Hacia una nueva organización de las prácticas de la enseñanza en el marco del Programa “Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. 363
Jorgelina Yapur

PARTE IV

Egresados

Los docentes principiantes; problemas, tensiones, desafíos 383
Nidia Leonor Agüero

Los espacios de escritura en un IFD: tensiones, desafíos 399
Claudia Leticia de la Fuente

La formación docente para la educación rural. 411
Carlos Chacón

Gobierno, representatividad y participación democrática en los Institutos de Formación Docente. 423
Adriana Irene Ferraris

Una estrategia para la observación metódica de la práctica. Observar y analizar para desafiar la “gramática escolar”. 437
Silvia María Paredes

Escribir en los primeros años de la formación docente en un profesorado de Artes Visuales. 449
Liliana Peretti

Maneras de hacer y pensar las prácticas de la enseñanza 461
Carola Rodríguez Torres

La perspectiva de género en la formación docente 471
María Rita Sueiro

Tensiones y encuentros en la articulación teoría - práctica en los espacios de Taller en los Profesorados de Artes. 483
Gustavo Adolfo Vasallo

La función de investigación en el Instituto Superior de Formación Docente. 495
Nancy Cristina Zalazar

Los autores

Alicia Carranza.

Directora de la Carrera Pedagogía de la Formación (cohortes 2006 – 2008 y 2010- 2012). Ex profesora Titular de la cátedra Organización y Administración de la Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE). Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Es docente de posgrado en la FFyH y en el Centro de Estudios Avanzados (CEA). Ha sido Directora de Proyectos de investigación del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon.

Marcela Pacheco.

Secretaria Académica de la primera cohorte de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Profesora Adjunta regular de Metodología de la Investigación Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. de la UNC. Investigadora del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon.

Joel Armando

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Investigación Educativa por la UNC y Dra en Educación por la USC. Ex Coordinadora del Área de tecnología educativa y tutora de la Carrera de Posgrado "Pedagogía de la Formación". Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC y ex integrante del Consejo de Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación

Alejandra Birgin

Profesora regular e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido Directora de la Escuela de Capacitación Docente (CePA) de la ciudad de Buenos Aires y Directora Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular del Ministerio de Educación de Argentina. Especialista en formación, trabajo docente y políticas educativas. Ha publicado libros y artículos académicos y de divulgación sobre dichas temáticas. Integra la RED ESTRADO

Sentidos y estrategias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. La Carrera Pedagogía de la Formación de la UNC¹

Marcela Pacheco

Joel Armando

Introducción

En este artículo se exponen algunos fragmentos del estudio realizado en la Universidad Nacional de Córdoba sobre componentes de la Carrera de Especialización Pedagogía de la Formación en el marco del Proyecto: "Universidad y sociedad del conocimiento: ¿es el e-learning la única respuesta a sus retos?".

Estudiamos el caso de una carrera de posgrado para la formación docente porque el interés de este proyecto radica en su carácter innovador en el contexto de la formación docente en Argentina. Esta característica que lo hace particularmente valioso como objeto de análisis se funda en las siguientes rasgos: a) En el ámbito de las políticas: por primera vez el Ministerio de Educación de este país propone una carrera de nivel de posgrado como política pública para la formación docente; b) en este ámbito universitario de posgrado se diseña un sistema de acompañamiento de los alumnos compuesto por un plan de tutorías y la producción de materiales de apoyo. De todos los componentes de la carrera, hemos seleccionado para esta presentación, en primer lugar, la descripción de los principales factores de la dimensión organizacional (alumnos, docentes, gestión, currículum, materiales, evaluación); luego, un análisis de la dimensión política y, por último, algunos elementos significativos de la dimensión didáctica con el uso de las tecnologías.

¹ Este artículo ha sido elaborado sobre la base del capítulo de la UNC del informe de la investigación "Universidad y sociedad del conocimiento: ¿Es el e-learning la única respuesta?" financiado por la AECID, en la que participaron, además de las autoras, las profesoras Gabriela Giordanengo, María Belén Uanini, Edurne Estevez y Valeria Chervin.

La formación docente en Argentina

En la Argentina, el espacio de la formación docente está compuesto por dos tipos de instituciones educativas: los **Institutos de Formación Docente (IFD)** destinados a la formación de profesores de enseñanza de nivel inicial, primaria y media, que dependen del Ministerio de Educación de cada provincia y tienen gestión de carácter público o privado; y las **universidades** públicas y privadas, reguladas por el estado nacional, que forman a los profesores para la enseñanza del nivel medio en disciplinas específicas. Se constituyen así dos circuitos de formación históricamente diferenciados y desarticulados, que ofrecen titulaciones semejantes destinadas a la enseñanza de las disciplinas en el nivel medio y en el nivel superior. Es necesario añadir que muchos profesionales o técnicos universitarios sin título docente también han integrado el cuerpo de formadores docentes en los IFD. Una de las apuestas políticas de la reforma de los 90, en particular desde la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, ha sido la articulación de estos circuitos a través de proyectos de capacitación o desarrollo profesional que resultaron inconclusos.

Al mismo tiempo es el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación Argentina (MECyT) el que regula las políticas de formación docente; a través del Consejo Federal de Cultura y Educación, define los marcos generales para las carreras de profesorado y deja en manos de las provincias el desarrollo curricular. Las universidades tienen autonomía en cuanto a la definición de dichos contenidos, por lo que pueden incorporar innovaciones o propuestas de modificación. Esto genera innumerables tensiones que deben ser resueltas en cada provincia, en cada IFD y en cada universidad.

La carrera que nos propusimos analizar se encuentra entre dos tipos de instituciones con problemáticas diferentes, con encuadres de trabajo distintos, signada por la lucha entre los poderes del estado nacional, los estados provinciales y las autonomías universitarias por imponer sus modelos de formación.

La carrera Pedagogía de la Formación. La dimensión organizacional

En el marco anteriormente descrito, durante el 2005, en el contexto del Plan Pedagógico Nacional para la Formación Docente creado por Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 223 de agosto de 2004, el MECYT decidió un llamado a concurso público a las universidades nacionales de todo el país para la presentación de propuestas para "Carreras de Especialización de Posgrado" destinadas a directivos y profesores de los IFD.

La propuesta consistió en impulsar a las universidades nacionales a diseñar "carreras de especialización" bajo condiciones específicas de organización, financiamiento y definición de contenidos mínimos que se detallaron en las bases de la convocatoria, y que se diferenciaban de los modos históricos con los que se capacitó en ese nivel.

En particular, nuestro caso en estudio es una de las carreras de especialización para docentes de IFD que resultó seleccionada en el concurso y se implementó a partir del año 2006.

Los alumnos

Vale destacar que el programa nacional abarcó acerca de 1500 profesores de todas las provincias con tres tipos de carreras y la participación de más de 10 universidades. El caso que tomamos en este análisis es el de una de las universidades más importantes, que contó con 280 alumnos (docentes en ejercicio del nivel superior no universitario) de cinco provincias argentinas. El alumnado era altamente heterogéneo en su formación inicial, todos con titulación superior, y algunos de posgrado, aunque no todas procedían de la universidad. El marco disciplinar era también ampliamente heterogéneo (desde la música, la filosofía-teología, las ciencias sociales, la pedagogía, la computación o la educación física). Los unía una experiencia común: la formación de docentes de nivel medio y primario, pero ésta también estaba profundamente marcada por las historias de las instituciones de las distintas provincias.

Estos alumnos (profesores de los IFD) se inscribieron de manera voluntaria y fueron seleccionados de modo tal que pudieron constituir

un pequeño grupo por institución. Otro detalle no menos importante es que si bien el programa se dirige a profesores de instituciones públicas, al ser el reclutamiento docente en Argentina por horas cátedra, un gran número de ellos realizaba también su trabajo en instituciones privadas, incluso en otros niveles del sistema, especialmente en nivel medio y/o en funciones directivas.

Los docentes

El equipo de profesores del posgrado se conformó con 27 docentes de grado de la carrera de Pedagogía que asumieron diversos roles en el desarrollo del proyecto. Los responsables de módulos y seminarios fueron seleccionados por su carácter de especialistas en las temáticas y los tutores por su demostrada capacidad como formadores. Cada espacio curricular fue diseñado por un pequeño equipo de dos o tres profesores que, en algunos casos, incluyó a tutores especialistas en los temas. Estos profesores se distribuyeron el dictado de acuerdo a las posibilidades del cronograma por sede y tuvieron a su cargo el dictado de las clases presenciales.

En función de lo propuesto por el Ministerio en las bases del concurso, se implementó un sistema de tutorías, compuesto por un profesor tutor cada treinta alumnos, quienes tuvieron como tarea principal orientar el estudio de cada alumno durante todo el curso y evaluar los trabajos finales de módulos, seminarios y talleres. En ese espacio de trabajo se establecieron instancias de intercambio, asesoramiento a través de entornos educativos virtuales (e-mail, aula virtual, foros) que permitieron contactos personales y grupales. La comunicación de los tutores y los alumnos estuvo mediada por los contenidos y formatos de los materiales de estudio diseñados especialmente para la carrera.

La gestión

La gestión del proyecto de carreras de especialización docente articuló la intervención del MECyT de la Nación, la de la Universidad Nacional de Córdoba a través de la Facultad de Filosofía y Humanidades y los ministerios de educación de las cinco provincias que se definieron

como sedes. Para ello se constituyó un equipo de gestión conformado por una directora, una coordinadora de gestión y una secretaria administrativa, quienes centralizaron todo el proceso de comunicación académica y administrativa de esas relaciones.

Cada una de las instituciones involucradas cumplió un rol específico:

- El MECyT de la Nación financió el programa y realizó el seguimiento del cumplimiento de los objetivos, los plazos y la tarea de todos los actores involucrados.
- La Facultad fue la responsable del diseño, elaboración y desarrollo de los contenidos de cada uno de los módulos y seminarios, así como de los materiales didácticos que componen la carrera; de la organización de equipos de docentes para las clases presenciales en las sedes de cada provincia; del establecimiento de modos para sostener la comunicación entre alumnos y tutores de todas las sedes; y de la evaluación de las producciones de los alumnos.
- Los ministerios de educación de las provincias fueron responsables de garantizar la presencia de los alumnos en las sedes, la disponibilidad de los espacios físicos para las clases presenciales, la reproducción y distribución de los materiales de estudio, y el pago de las becas a los alumnos.

El currículum

La carrera contó con un diseño de contenidos organizado en: cuatro módulos (de cuarenta horas presenciales y veinte a distancia) y cuatro seminarios (de veinte horas presenciales y diez a distancia). Cada uno de ellos abordó una problemática vinculada a la formación de docentes, diferenciando su tratamiento según el objetivo de la unidad curricular: los módulos abordaron conceptos y teorías de fundamento para comprender las problemáticas y los seminarios buscaron propiciar la producción de alternativas e intervenciones adecuadas. Se dictó un taller de trabajo final destinado a orientar la elaboración de un trabajo de intervención pedagógica de treinta horas presenciales distribuidas en tres encuentros a lo largo de la carrera y veinte horas a distancia. Los

alumnos asistían a encuentros de tres días una vez por mes a lo largo de 15 meses, en el tiempo entre clases desarrollaban actividades, consultas a los tutores, evaluaciones y estudio personal o en grupo.

Se incluye aquí la estructura curricular de la carrera, para ubicar al lector en el mapa de la misma:

Área troncal de fundamentación	Núcleos problemáticos y de apoyo al trabajo final				
	Horas presenciales	Horas no presenciales	Seminario/Taller	Horas presenciales	Horas no presenciales
Pedagogía y formación	40	20	A. Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social	20	10
Modernidad, escolarización y formación docente	40	20	B. Disciplina y convivencia escolar: discursos y prácticas pedagógicas	20	10
Enfoques y tendencias en la formación docente	40	20	C. Sistema, escuela y fragmentación educativa	20	10
Identidad docente	40	20	D. Sujetos, subjetividades y escuela	20	10
Horas totales	160	80	E. Trabajo final	30	20
			Horas totales	110	60

Los materiales

Cada módulo y seminario contó con un cuadernillo escrito por los docentes, que presentaba:

- Conceptos centrales del contenido a trabajar
- Aportes teóricos relevantes
- Consideraciones bibliográficas
- Actividades integradoras

Se diseñaron, además, dos cuadernillos instructivos: un módulo introductorio general y un instructivo para el uso del aula virtual.

También se abrió un aula virtual en la plataforma que tenía el doble objetivo de, por un lado, poner en contacto a los alumnos con las nuevas tecnologías y, por otro, facilitar el intercambio de información tanto académica como administrativa. Además se elaboró una serie de materiales audiovisuales en DVD que permitieron la inclusión en la propuesta de expertos que, por diferentes motivos, no podían asistir a las diferentes sedes del curso.

La evaluación

Para aprobar la carrera y obtener el título de “Especialista en Pedagogía de la Formación” los alumnos debían entregar obligatoriamente un trabajo escrito al finalizar cada módulo o seminario en un plazo de un mes. Además, debían realizar un trabajo final de “Intervención pedagógica” en relación con las instituciones en las que trabajaban. La evaluación de los módulos y seminarios estuvo a cargo de los profesores tutores. El trabajo final era guiado por un director (que podía ser externo a la carrera) y evaluado por un comité académico especial.

Dimensión política

El intento de elaborar consideraciones teóricas de referencia que permitan dar cuenta de los procesos socio-políticos que intervienen en el diseño e implementación de prácticas de enseñanza, requirió la articulación de conceptualizaciones diversas provenientes de la sociología de la educación -particularmente la sociología de la política educativa-, de las teorías de la organización escolar y de la didáctica.

Para ello, en primer término se propone introducir una mirada sobre el Estado que permita comprender los procesos y articulaciones enunciadas entre “Estado - sistema educativo - institución educativa - prácticas de enseñanza”.

Siguiendo a Bourdieu (1997), interesa destacar dos aspectos de su conceptualización sobre el Estado: en primer lugar, la apertura del cam-

po estatal aproxima a un concepto de Estado que es resultante de un proceso histórico de constitución; en segundo lugar, la posibilidad de la imposición de la violencia simbólica como un atributo del Estado (Abratte y Pacheco, 2006).

Desde esta perspectiva, se reconoce

...al Estado como el poder de regulación sobre las estructuras de los campos, como ente capaz de instituir las reglas de juego de dichos campos y por lo tanto de conservarlas o alterarlas. Si bien el campo estatal y el campo del poder se encuentran estrechamente vinculados, en la conformación histórica de ambos se advierte un espacio de juego, una lucha de diversos actores, por el poder del Estado. (Abratte y Pacheco, 2006).

Es así que las estrategias políticas generadas en el seno del campo estatal tienen el poder de reconfigurar las relaciones entre los campos (educativo-científico) y al interior de alguno de ellos (el educativo en este caso).

En nuestro caso particular fue importante analizar las instituciones del campo educativo involucradas, sub-campo de la formación docente. Como anticipamos en la introducción, en Argentina la formación docente se produce en las universidades públicas y privadas reguladas por el Estado Nacional pero con "autonomía académica" y mayoritariamente en los institutos superiores de formación docente (ISFD o IFD), públicos y privados, laicos y confesionales, dependientes de los estados provinciales desde 1993. Es importante destacar que, independientemente de cuál sea la jurisdicción habilitada para otorgar los títulos necesarios para el ejercicio de la docencia, sigue siendo el Ministerio de Educación de la Nación quien ejerce el monopolio de su legitimación. En este espacio social se producen diversas disputas por la imposición de líneas teórico-pedagógicas para determinar la formación oficial de los futuros docentes y regular las prácticas de las instituciones formadoras. En esta pugna intervienen otros agentes con sus propios intereses como los sindicatos, la iglesia católica, las empresas editoriales y de informática, entre otros, quienes desarrollan diversas políticas, acciones, planes y programas para la formación docente.

Para comprender el proceso analizado, necesitamos situar la particular coyuntura política de la Argentina en los primeros años del siglo XXI. La profunda crisis económica, política y social que se desató en diciembre del 2001 fue un punto de inflexión en el discurso político del neoliberalismo que desde inicio de los 90 había hegemonizado el espacio público. En 2003 asume el gobierno Néstor Kirchner y nombra ministro de educación a Daniel Filmus, destacado académico del campo pedagógico, quien convoca a un grupo de intelectuales universitarios en ciencias sociales, para ocupar cargos de alta jerarquía. Las nuevas ideas se alinean en la tradición del discurso de los derechos sociales, en la idea de la educación como bien social no transable y en la recuperación de la centralidad y responsabilidad del Estado en este ámbito. La diferenciación contundente con las ideas de los gobiernos neoliberales de los 90 es un componente central de la estrategia en materia educativa (entre otras), tan es así que se dictan tres nuevas leyes que pretenden remediar algunos de los efectos de esas políticas y sus leyes.

La estrategia política del Ministerio de Educación

En ese marco se puede leer la intención de diferenciarse de gestiones anteriores, entre otras acciones, jerarquizando la formación docente desde una propuesta de posgrado. Las administraciones anteriores habían generado diversas ofertas de capacitación para los profesores de los IFD; sin embargo, en ningún caso se proponía la obtención de un título de posgrado universitario como el que se ofrecía en ese momento. Por el contrario, existía un malestar generalizado en los IFD por la falta de atención sistemática en las políticas, por la fragmentación de las ofertas de capacitación, por la suspensión de los programas iniciados y por el sometimiento a un proceso de acreditación y transformación institucional complicado.

En consonancia, con este rasgo diferenciador, se propone una diferente orientación de la formación. Desde el punto de vista de los contenidos, en principio se abandona la formación específica en las disciplinas y su enseñanza y se asume una perspectiva de carácter culturalista, generalista y política basada en la filosofía, la pedagogía, la historia, el psicoanálisis, los estudios culturales; atravesada esta por el tratamiento de la idea de "mundo contemporáneo".

Desde el punto de vista de la organización, esta estrategia requería de la intervención de otros espacios institucionales, tales como los ministerios de educación de las provincias -de quienes dependían los IFD- y de las universidades, únicas instituciones habilitadas para el desarrollo de carreras de postgrado.

Otro de los rasgos distintivos de la estrategia política del Ministerio es la articulación que propone con las universidades. La convocatoria a un concurso público dirigido a las casas de altos estudios evitó grandes negociaciones por los contenidos, la estructura organizativa y el tipo de titulación ya que estos aspectos fueron definidos en las bases de la convocatoria y debían ser aceptadas para poder participar. De este modo, "se traccionó" a la Universidad para que instale en su interior la agenda de la formación docente de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, sorteando así el principio de autonomía académica universitaria.

Pero la fortaleza de la estrategia tendría un componente central. Acorde con el principio de responsabilidad del estado, se decidió subsidiar la oferta de formación docente a través del financiamiento del conjunto de la propuesta (honorarios docentes, gestión, materiales de estudio y dietas para los alumnos). Todos estos componentes constituyeron un esfuerzo para garantizar la hegemonía de la línea política educativa.

En relación con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, detectamos que se instalan de dos modos: las TIC como parte del tratamiento de la contemporaneidad desde una mirada culturalista, es decir, como un contenido teórico que debe ser abordado desde las distintas perspectivas, a tono con la idea general de la línea de formación docente. Y las TIC como un recurso instrumental, secundario y alternativo en el desarrollo de las tutorías. Aparecen como un paliativo cuando los costos no permiten la presencialidad de la actividad. No existe un tratamiento explícito de la idea de TIC como mediadora en la enseñanza, ni se incentiva demasiado su uso en el desarrollo del propio posgrado.

Estrategias políticas en la Universidad

En este punto es necesario entender al espacio universitario como un espacio particular de confluencia del campo estatal y el campo científico, e incluir las reglas del campo especializado en la producción del conocimiento científico del que, sin lugar a dudas, las universidades constituyen agencias especializadas y los académicos-científicos (dominantes y pretendientes) sus agentes más destacados. Al respecto Bourdieu (1999) señala:

El universo "puro" de la ciencia más "pura" es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerza y sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus beneficios, pero donde todos estos invariantes revisten formas específicas. (Bourdieu, 1999, p. 102).

Entonces vale preguntarse acerca de qué significó esta convocatoria ministerial a las universidades en este caso en particular. Es importante detenerse en el dato de que esta institución tiene 12 facultades con aproximadamente 90 carreras de grado y 182 de posgrado; en ese marco la formación docente tiene diversos espacios que solos o coordinados podrían haber definido "asumir" el proyecto. Sin embargo, es posible que la complejidad de la lógica y el poco valor otorgado a la formación de docentes no universitarios en el ámbito de la mayoría de las "ciencias" y "profesiones", llevara a que finalmente el rectorado delegara el proyecto en manos de una facultad, opositora políticamente en ese momento, pero con experiencia y reconocimiento en el espacio educativo, que ya venía reclamando protagonismo en estos temas.

Finalmente, un grupo de académicos de pedagogía asume la gestión del proyecto, diseña la propuesta curricular, se presenta al concurso y organiza su implementación logrando así una doble legitimación. Por un lado, en el espacio universitario como productor de una posgraduación; y por otro, en el espacio de la educación general como referente de la formación docente para el sistema educativo.

En ese sentido puede interpretarse que desde la Facultad se resignifica la propuesta adaptándola a su propia historia. Esta resignificación implicaba un reconocimiento a la trayectoria de los profesores de la carrera de pedagogía de esta Universidad, en sus prácticas de inter-

vención dentro del sistema educativo; y la búsqueda de legitimación del espacio específico de las ciencias de la educación, la Facultad y la Universidad, como referentes en la formación docente de la provincia y resto del país. La Facultad en general y el espacio de las ciencias de la educación en particular han desarrollado en su historia individual y colectiva fuertes lazos con el sistema educativo no universitario que las han transformado en una agencia importante y reconocida en este subcampo. Particularmente con la formación de docentes para todos los niveles, a través de cursos, programas de postulación, carreras de grado y de posgrado.

Por otra parte, en ese momento, el Ministerio de Educación tenía características particulares, ya que estaba poblado de académicos de alto prestigio, por esta razón, para los pedagogos locales participar en este proyecto permitía fortalecer relaciones con sus pares de la capital y dar señales de aprobación y reconocimiento a las políticas que estos diseñan como funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. Al mismo tiempo, permite difundir la perspectiva propia como pedagogía oficial hacia cinco provincias argentinas.

La participación en el proyecto implicaba reconocer a la política como valiosa, constituía un gesto de aprobación y compromiso en general y una serie de posibilidades de "relaciones" entre los académicos del interior con los de la capital, es así entonces que atender a la demanda del MECYT genera reconocimiento de pares prestigiosos y un espacio para la palabra de los pedagogos cordobeses en el debate "nacional".

En un trabajo anterior (Edelstein et al., 2009) describimos a esta Universidad como una de las macrouiversidades latinoamericanas, sin lugar a dudas lo es, los problemas de financiamiento y los salarios docentes insuficientes son parte de las características propias de muchas universidades latinoamericanas. En este punto, cualquier proyecto de posgrado que tenga financiamiento estable (que no depende de que los alumnos paguen o no los aranceles) permite ampliar las posibilidades laborales de los docentes en dos sentidos: uno económico y otro simbólico, relacionado a la alta valoración del espacio del posgrado, ya que participar en este nivel de enseñanza permite cobrar honorarios especiales y otorga puntajes adicionales en las evaluaciones de desempeño de los profesores. Es así que esta carrera también se convirtió en la oportunidad de obtener un espacio de trabajo en posgrado, para algunos profesores sin experiencia en este nivel.

El proyecto preveía financiamiento para la elaboración de los materiales y un sistema de tutorías que permitía acompañar a los alumnos como estrategia para evitar el altísimo índice de abandono que tiene el nivel de posgrado. Esto fue un desafío profesional que permitió desplegar una serie de recursos materiales y simbólicos importantes. Los profesores, como expertos en contenidos, y el grupo de apoyo de especialistas en tecnologías educativas se encontraron con la posibilidad de materializar sus ideas en productos específicos para la enseñanza (cuadernillos, DVD, aulas virtuales) apoyados por el financiamiento otorgado por el Ministerio a tal fin.

Algunas consideraciones pedagógico-didácticas

Para el análisis de las prácticas recuperamos como fuentes de datos el cuadernillo impreso de un módulo seleccionado por su centralidad en el desarrollo de la carrera, y algunas prácticas en el ámbito virtual de la docente y los alumnos del mencionado módulo. Tanto el cuadernillo como las prácticas fueron analizadas en una de las sedes de la carrera (Córdoba). Si bien el análisis fue acotado, las consideraciones más generales dan cuenta de procesos asimilables al conjunto de la carrera. En ese sentido, la opinión de los alumnos, en algunos casos, es significativa al referirse a "los cuadernillos" en plural.

El cuadernillo como organizador de las clases y la evaluación

Aquí focalizamos el análisis de los materiales atendiendo al tipo de tareas que se proponen, los procesos de aprendizaje que se ven favorecidos por ellas (actividades de reproducción, problemas que implican aplicación o reconstrucción de saberes, análisis de casos, etc.) y la secuencia en que esas tareas son presentadas. Algunas de las preguntas que guiaron el análisis son: ¿Cómo se inicia la propuesta? ¿Qué lugar ocupan las explicaciones, las actividades de estudio, los problemas, etc.? ¿En qué instancias se incluyen tecnologías? ¿Qué recursos se incorporan en cada tarea? ¿Cómo favorecen esos recursos la resolución de la tarea?

El análisis del módulo seleccionado y las entrevistas realizadas muestran la vinculación entre las actividades propuestas en el cuadernillo, las tareas realizadas en la clase presencial y las exigidas como evaluación final. Un aspecto que da cuenta de esta relación es la presencia de las consignas de trabajo en el cuadernillo impreso. Allí se proponen dos tipos de actividades diferenciadas: la "actividad integradora" y la "actividad final de evaluación obligatoria". La primera se pensó como instancia de cierre de cada núcleo y, pese a no ser obligatoria, se sugiere su realización como ejercicio de reflexión para la tarea final:

Funcionó muy bien (el cuadernillo). Lo que nunca hice fueron las actividades propuestas, porque nunca me dan los tiempos ni la voluntad. (Entr. 1. Alum. 12:5)

La actividad obligatoria, en cambio, es el corolario de todo el módulo.

También en el cuadernillo, en el apartado "Actividad final de evaluación obligatoria" se explicitan criterios formales de presentación, de evaluación, así como recomendaciones para su realización. Es decir que, si bien la propuesta es presencial, el material condiciona desde el inicio la propuesta de enseñanza explicitando la consigna y criterios de evaluación.

El cuadernillo como organizador del estudio

Como hemos venido analizando, el cuadernillo impreso se vincula con la propuesta de enseñanza en varios sentidos: los contenidos desarrollados en él se corresponden directamente con los ejes del programa, se presenta la bibliografía obligatoria del curso, la consigna de evaluación y las claves de corrección. Al respecto, podemos agregar que el cuadernillo también ayudó a configurar las prácticas de estudio de los alumnos. En varias entrevistas, ellos hacen referencia a este aspecto:

Yo no empiezo a leer la bibliografía, sin antes leer el cuadernillo. (Entr. 1. Alum. 2: 9); *Porque es como que me presenta el panorama, me organiza los núcleos..., no, los cuadernillos son fantásticos.* (Entr. 1. Alum. 3: 8); *Muy completos. Porque yo siempre leía el cuadernillo como orientaciones de todo lo que podía llegar a leer.* (Entr. 1 Alum 6: 3).

Respecto de la obligatoriedad, los cuadernillos presentaban actividades "no obligatorias". Resulta interesante destacar que, si bien los alumnos consideran que eran muy adecuadas, en su mayoría no las realizaban:

Muy útiles, las actividades también. Más allá de que uno las realice o no, problematizarse con las consignas está bueno. (Entr. 1. Alum. 12: 6).

Este último comentario indicaría que los materiales estructuraron el estudio de los alumnos no necesariamente por su carácter de obligatorios, sino por su nivel de articulación con la propuesta y con las modalidades de estudio de los sujetos.

Si cotejamos estas interpretaciones con los datos provistos por la encuesta, vemos que los estudiantes expresan, en su mayoría, que el cuadernillo fue una guía para la lectura (27%) y les sirvió para resolver la evaluación (64%). Llama la atención que un porcentaje significativo (9%) indique que su lectura bastó para resolver la evaluación (es decir que no fue necesaria la lectura de los textos obligatorios).

En este sentido, la valoración mostrada por los alumnos en las entrevistas sobre los materiales se reafirma en la encuesta: el 90% de los encuestados considera buenos y muy buenos a los cuadernillos en relación con sus contenidos y como guía para el estudio.

En síntesis, podemos apreciar que, en general, hay una muy buena valoración de estos materiales, los alumnos los usaron y rescatan su utilidad como apoyo para el estudio.

Las interacciones

En este apartado nos referimos a las interacciones mediadas por tecnologías: los foros y mensajes del aula virtual, los intercambios por correo electrónico entre la profesora del módulo y sus alumnos, así como a las opiniones vertidas en entrevistas y encuestas sobre el uso de estos medios de comunicación.

La estructura del aula virtual

Cada sede de la carrera contó con un aula virtual creada en la plataforma de la Universidad en la que los alumnos desarrollaban la actividad de todos los módulos. La profesora a cargo de la sede era la responsable de la comunicación con los alumnos a través de esta herramienta. El curso correspondiente a la sede estudiada presentó en la plataforma los siguientes espacios:

- Una sección de **Secretaría**, con un foro de novedades que usó la secretaria de la carrera para enviar anuncios.
- Una **sección destinada a cada uno de los módulos y seminarios** de la carrera, en los que se incluyó el módulo impreso en formato pdf, materiales complementarios usados por los profesores en clase y en muchos casos un foro de consultas.
- El espacio del **Trabajo final**: estaba previsto que el espacio curricular de Taller de trabajo final se diera, de manera intercalada, con los otros espacios en tres instancias presenciales. En este caso las profesoras responsables brindaron un cuarto espacio optativo. La primera clase de taller se llevó a cabo en abril de 2007 y la última en abril de 2008. Como este se extendió durante tanto tiempo, las profesoras abrieron dos foros para proponer que consulten sobre el material teórico, intercambien inquietudes, etc.

Las interacciones en el aula virtual: usos previstos, usos apropiados por los sujetos

Antes de describir el uso de las herramientas de comunicación del aula virtual es necesario reconstruir cuáles fueron los usos previstos, tanto desde el diseño de la propuesta a nivel del Ministerio como las apropiaciones realizadas en la Facultad.

En el documento que prescribe la organización de la carrera no se menciona la necesidad de usar herramientas específicas para la comunicación a distancia. Si bien se prevé un sistema de tutorías, no se define el modo en que los tutores se comunicarán con los alumnos.

En la Facultad se definió que se abriría un curso virtual para cada sede de la carrera. En el marco de ese curso, a cargo del profesor responsable de la sede, se distribuyeron los espacios para cada módulo. En las reuniones iniciales entre los coordinadores de la carrera y los tutores se les propuso el uso del aula virtual para responder consultas. Se les informó que no estaban obligados a recibir los trabajos por vía electrónica, ni a devolverlos de ese modo, aunque si alguien prefería usar el correo electrónico podía hacerlo. Sin embargo, se organizó una reunión de capacitación con el grupo de tutores en la que se explicó el funcionamiento básico de la herramienta. Es decir que su uso no se planteó en un marco de obligatoriedad para los profesores tutores y veremos que tampoco fue exigido a los alumnos.

Las decisiones centrales respecto del diseño de las aulas se tomaron en el Área de Tecnología Educativa de la Facultad en conjunto con la coordinación de la carrera. Al respecto una profesora nos dice:

El aula tenía varios aspectos que ya estaban estructurados cuando empezamos, los bloques ya estaban configurados, y en el proceso se fueron configurando desde acá (Área de Tecnología Educativa) otras cosas -subir filminas, agregar cosas, modificar fechas o nombres. (Ent. 3. Prof. 1:1).

Me acuerdo que subimos clases instructivas para enviar mensajes y para abrir un foro. (Ent. 3. Prof. 1:1).

En el marco de estos condicionantes, analizaremos el modo en que se usaron los foros en el curso estudiado.

Como mencionamos antes, en el espacio de la **Secretaría** se creó un foro de novedades. Contenía mensajes con fines administrativos. Su principal uso fue el de difusión de informaciones. De los 28 mensajes 21 fueron iniciados por la secretaria, 6 iniciados por las dos profesoras y uno por el Área de Tecnología.

En los **espacios de los módulos**, las docentes sistemáticamente abrieron foros, invitando a realizar comentarios sobre el material teórico. En los mismos hubo escasa participación y resulta significativo que en el foro en el que se acumularon más intervenciones se trataba de saludos de fin de año.

Esto nos habla de que los alumnos no se apropiaron de los foros. Una explicación posible es que los tiempos de entrega de trabajo se desfasaban respecto de los tiempos de cursado. Esto significó que las discusiones propuestas por las docentes no se correspondían con lo que los estudiantes estaban trabajando. Según explica la profesora del módulo analizado, fue por este motivo que no se abrieron nuevos foros en los espacios destinados a los seminarios. Los foros podrían haber funcionado como espacio de encuentro virtual, sin embargo, las personas se conocían entre sí y compartían tanto encuentros presenciales como trabajo cotidiano, por lo que este uso tampoco fue imprescindible.

El análisis de los contenidos de los foros muestra, en líneas generales, que:

- Hay una preeminencia de intervenciones de las tutoras intentando fomentar la participación, sobre la de los alumnos.

- Pese a las sucesivas aclaraciones e intentos de encauzar teóricamente la discusión por parte de la profesora, los mensajes de índole administrativa y/o técnica se hicieron presentes. Los aportes de Coria y otros (2004) iluminan este análisis cuando hacen referencia puntualmente a la supuesta interactividad que suponen las herramientas como el foro, afirmando en el caso de su estudio, que no siempre que hay intercambio hay genuina comunicación y que las intervenciones pueden ser pseudocomunicativas, por lo tanto, de escaso valor en términos de la enseñanza.

- La profesora no sostiene un criterio uniforme respecto a la forma de participación en los foros como “espacio social”, advertimos así una débil explicitación de las reglas de intercambio, más allá de las consignas iniciales. Esto denota, en términos de Bernstein (1998), un débil enmarcamiento.

Cuando preguntamos a la profesora sobre la valoración del aula virtual, ella comenta:

...la verdad es que mientras no exista un criterio de obligatoriedad me parece que no da para mucho más (...) Hoy creo que no hay necesidad en más de un espacio sobre todo si se dan clases presenciales. Sí para los espacios de taller, para ese tipo de espacios sí lo sostendría. (Entr. 3. Prof. 1: 2).

Aparecen aquí, en palabras de la docente, dos aspectos que consideramos centrales: la obligatoriedad de las actividades y qué herramientas son necesarias para el desarrollo de la carrera.

Los sujetos: historias y vínculos con los medios

Además del vínculo entre los materiales y la propuesta de enseñanza, consideramos que los sujetos destinatarios, sus condiciones objetivas y sus historias en relación con los medios condicionaron el uso efectivo del cuadernillo y el aula virtual. Si profundizamos el análisis en relación con las aulas virtuales tenemos que la frecuencia de uso fue bastante baja.

Una mirada sobre las características de los sujetos y de sus experiencias en relación con este tipo de medios nos muestra que más del 50% manifiesta tener “dificultades en el acceso”, casi el 75% dijo no haber tenido ninguna experiencia anterior en este sentido y si analizamos el equipo desde el cual accedieron vemos que se distribuye de un modo bastante uniforme entre casa, institución, ciber y otros (lo que podría estar dando cuenta de la ausencia de conectividad en los hogares). Una estudiante, así lo explica:

Bueno. Sí funciona, cuando funciona bien. Porque la primera parte yo ya te dije que no nos podíamos contactar, yo las veces que hice alguna consulta, a los dos o tres días tuve la respuesta. Lo que pasa es que creo que nosotros no estamos acostumbrados. De por sí, hay docentes que ni tienen Internet, porque acá algunos te dijeron, yo vivo no sé donde, y ni hay... (Entr. 1. Alum. 7: 17).

Si analizamos los usos que realizaron los alumnos del aula virtual, vemos que hay un porcentaje alto que dice que sí usaron el aula para bajar archivos, seguido de consultas a secretaría. El uso del aula para bajar archivos sería acorde con la importancia que los estudiantes otorgaron a los cuadernillos: por un lado, se trata de materiales que ellos pueden utilizar luego, incluso con sus alumnos; por otro, no exige “exponerse” ante el profesor y compañeros.

Cuando indagamos sobre qué es lo que les cuesta realizar, aparece como “difícil” y “muy difícil” el sistema de mensajería y los foros. En este sentido podemos entender el “fracaso” de los foros propuestos por la docente.

En síntesis, tenemos, por un lado, estudiantes con importantes dificultades en el acceso (tanto físicas como relativas a los conocimientos) y, por otro, podemos corroborar que los usos realizados por los alumnos son acordes con sus necesidades, con su vínculo con los diferentes medios y con las exigencias propuestas por la carrera. Por lo tanto resaltamos dos aspectos centrales para el estudio del uso de medios y materiales de enseñanza: el vínculo con la propuesta de enseñanza en general y su relación con los sujetos destinatarios. Es decir, en nuestro caso explicamos la preeminencia de uso del cuadernillo impreso y escaso uso del aula virtual.

Conclusiones

Hasta aquí hemos recorrido la descripción y el análisis de los principales aspectos de un caso de enseñanza universitaria donde se incorpora el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Hemos intentado interpretar cómo las distintas dimensiones intervienen y determinan usos y prácticas.

Para sintetizar este trabajo, esbozamos a continuación algunas ideas que se articulan en una mirada más general y permiten generar algunos nuevos interrogantes.

Explicamos, en el apartado sobre la dimensión política, que en el discurso ministerial, detectamos dos ideas centrales acerca de las TIC. Una, preponderante, en la que las tecnologías son parte del tratamiento de la "contemporaneidad" desde una mirada culturalista. Es decir, como un contenido teórico que debe ser abordado desde los distintos módulos, a tono con la idea general de la línea de formación docente. Y otro como recurso instrumental, secundario y alternativo en el desarrollo de las tutorías. Aparecen como un paliativo cuando los costos no permiten la presencialidad de las actividades. En este sentido, no existe un tratamiento explícito de la idea de tecnologías y su mediación en la enseñanza ni se incentiva demasiado su uso en el desarrollo del propio posgrado; estas dos ideas no se articulan en ningún momento. En el desarrollo de la carrera, es decir, en el proceso de reformulación realizado por la FFyH, no encontramos contenidos conceptuales que aborden explícitamente a las TIC como parte del mundo contemporáneo; la inclusión de las tecnologías parece haberse focalizado en los medios para la enseñanza.

El no tratamiento de problemáticas relacionadas con las TIC como contenido de la cultura contemporánea puede explicarse por lo incipiente de los debates y las lecturas sobre los nuevos medios y las tecnologías en el campo de la pedagogía local, más allá de la perspectiva especialmente didáctica con la que se enfoca la "Tecnología educativa". Todavía no se incorporan como contenidos de las diversas disciplinas que ingresan a la carrera (historia, filosofía, antropología, psicología, sociología, etc.) los desarrollos teórico-conceptuales sobre los procesos de transformación cultural ligados a las TIC.

Lo que sí hace la carrera es generar una serie de alternativas, de formatos específicos, de dispositivos distintos para facilitar esta comunicación entre los tutores, los profesores y los alumnos, que está en términos de disponibilidad, no de obligatoriedad. Hay un uso diferencial porque depende de quiénes lo tomen y cómo lo tomen, cómo se adapten a él, cómo los usen. Esta idea de tratamiento no obligatorio se asienta en un modo de trabajo con las TIC que reconoció la diversidad de trayectorias, y las dificultades materiales y simbólicas de acceso de los alumnos.

En ese sentido, se explica la primacía de los materiales impresos. Por un lado, por el nivel de articulación que tenían con el resto de la propuesta y porque habían sido previstos de antemano. Por otro, el vínculo específico que tienen con ese tipo de materiales los destinatarios de la carrera, y por ello, la alta valoración. Más allá de que los materiales sean buenos o muy buenos, esa valoración de los alumnos tiene que ver con un vínculo con los materiales impresos, con que puedan llevárselos a sus alumnos, con otro tipo de relación. Y eso explica en parte lo que nosotros llamamos escaso uso del aula virtual. Si pensamos en relación con los destinatarios, y con la no obligatoriedad, no fue tan escaso. Hay gente que, al principio, no la usaba y que luego la usó, que obtuvo su dirección de correo electrónico durante la carrera. Esto permite problematizar la categoría de "escaso uso".

Consideramos que surgen a partir de este sentido algunas líneas de indagación que pueden profundizarse.

En relación con los modos de apropiación de los sujetos a las tecnologías, las categorías que tienden a valorar el uso realizado tanto por los docentes como por alumnos se mostraron insuficientes para el análisis

del caso. Hablar de usos "adecuados" o "escasos" no permite comprender el modo en que los sujetos se apropian de los medios. En este sentido, resultó de utilidad vincular la descripción de los usos realizados con el resto de los componentes de la carrera, las exigencias de evaluación y las condiciones de los sujetos. Profundizar esta línea de indagación permitiría comprender las decisiones de docentes y alumnos en el marco de los condicionamientos institucionales.

En relación con el modo en que las tecnologías se constituyen en contenidos de la formación docente, podemos decir que en este estudio esbozamos la manera en que las prescripciones ministeriales sobre los contenidos vinculados con la sociedad del conocimiento son apropiadas por el grupo de profesores a cargo de la elaboración de la carrera. Aparecen aquí tendencias en relación con cómo se entiende esta inclusión. Consideramos que se podría profundizar el análisis sobre cuáles son los contenidos que ingresan a la formación docente y qué forma asumen (¿se constituyen en asignaturas? ¿Son transversales? ¿Son instrumentales?).

Bibliografía

- Abratte, J. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Un análisis de mesonivel*. Córdoba: Editorial FFyH.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Ball, S. (1995). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*. ECE. FFyH. UNC. N° 2 y 3. Córdoba.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. En *Handbook of research on curriculum*. American Educational Research Association.
- Bernstein, B. (1988, 1989, 1993). *Clases, códigos y control*. (Vol. 1, 2 y 3). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1988). *Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Boudieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. y Passeron, J. (1986). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Burbules, N. y Callister, T. (2000). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Gráfica.

- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En Rockwell, E. (Comp.). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Carranza, A. (2000). Pedagogía, escuela y reforma educativa. *Cuadernos de Educación del CIFYH*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Carranza, A. et al. (1999). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Córdoba. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Coria, A. y Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2 n.º 2 y 3. Córdoba: Narvaja Editor.
- Coria, A., Armando, J., Pacheco, V., Saddi, M. (2004). El uso de nuevas tecnologías en el campo de las ciencias económicas. Un estudio exploratorio de las interacciones virtuales. VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En Bonal, X. et al. *Globalización y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delamont, S. y Stubbs, M. (1975). *Las relaciones profesor-alumno*. Madrid: Oikos-Tau.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- García Delgado, D. (1995). *Estado y sociedad*. Buenos Aires: Norma/Flacso.
- Gewerc Barujerl, A. (Coord.) (2009). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci.
- Goodson, I. et al. (2002). *Cyber spaces/social spaces. Culture Clash in computerized classrooms*. USA: Palgrave Macmillan.
- Gussin Paley, V. (1998). Buscando a la urraca: otra voz en el aula. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gutiérrez, A. (2002). Acerca de "campo" y "habitus" como categorías analíticas. *Revista Páginas de la ECE*. N.º 2 y 3. FFyH. UNC. Córdoba
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova: Madrid.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lopez Yañez, J. (2008). La Universidad como organización. Retos y problemas en la sociedad del conocimiento en <http://stellae.usc.es/unisic/informes/INFORME%20FINAL%20PROYECTO%20D.pdf>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mercado, R. (2003). *Los saberes docentes como construcción social*. México: FCE.
- Pereyra, M. (Comp.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomanes-Corredor.
- Popkewitz, T. (1995). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Popkewitz, T. (1996). *El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones estado/sociedad civil*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (Comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomanes-Corredor.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Stodolsky, S. (1992). *La importancia del contenido*. Madrid: Paidós.
- Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Biblos / Miño y Dávila.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Wainerman, C. y Sautú, R. (Comp.) (1998). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Belgrano.
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En Pereyra M. et al. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomanes-Corredor.

Los sentidos posibles de una Pedagogía de la Formación.

Alicia Carranza

Intento en esta intervención, justificar la denominación y los sentidos construidos sobre la carrera de postgrado desarrollada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigida principalmente a profesores de los Institutos de Formación Docente (IFD).

En la Presentación de este libro, se reseña un balance sobre las intenciones y algunos resultados de esta carrera que se diseñó como una "Especialización en Pedagogía de la Formación". Se señala que la misma se desarrolló "por iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación el que, a través de un concurso nacional, seleccionó la propuesta presentada por esta Facultad para implementarla en las Provincias de Córdoba, La Rioja, San Juan, San Luis y Mendoza durante los años 2006 - 2008, experiencia luego replicada durante los años 2010 - 2012, esta segunda vez por propia iniciativa de la Facultad".¹

Acercarnos a los sentidos de un emprendimiento que se propuso ofrecer una oportunidad de interlocución entre pedagogos de nuestra Facultad y docentes que se desempeñan en los IFD, para reflexionar sobre teorías y prácticas de la formación docente, necesita despejar semánticamente algunos términos que en el campo de la educación están inextricablemente articulados; me refiero a educación, formación y pedagogía. Los dos primeros aluden a procesos y acciones; el tercero a la disciplina que los analiza y propone mejorarlos. Una reflexión sobre los significados construidos de cada término puede ayudar a justificar la denominación elegida para esta carrera.

¹ La primera versión de la Carrera financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fue aprobada por Resolución Ministerial N° 281/05, Resol. 695/05 de la CONEAU, Resol. N° 625/05 del HCD de la FFyH de la UNC, Resolución Ministerial N° 838/06 y Resol N° 122/06 del HCS - UNC. La segunda versión se aprobó por Resolución 33/09 del H.C.D de la FFyH, por Resol 167/09 del H.C.S. de la UNC y Resolución Ministerial 536/11.