

Pedagogía de la formación:

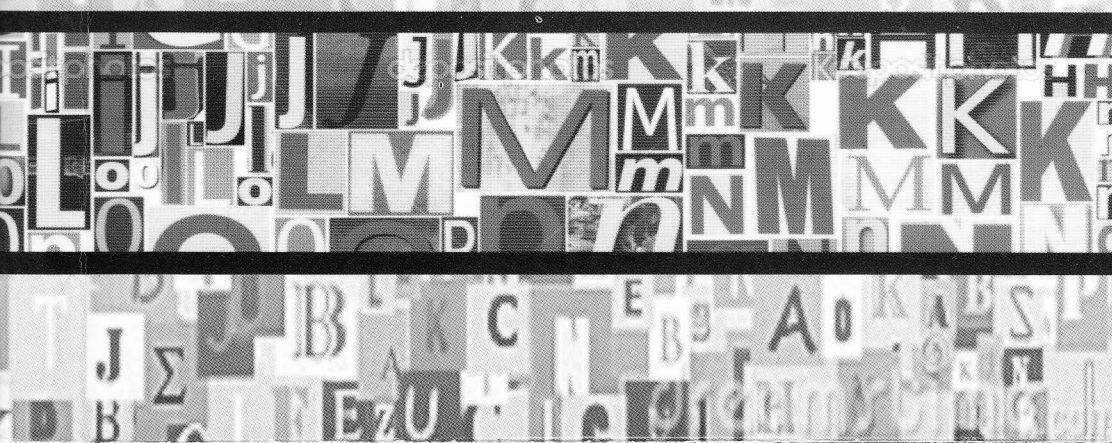
la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba

Compiladores

Juan Pablo Abratte

Alicia Carranza

Marcela Sosa



Este libro intenta transmitir los sentidos que compartieron un grupo de pedagogos en una experiencia de formación que, desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se organizó para docentes que forman maestros y profesores en los Institutos de Formación Docente (IFD). Intentamos un balance –creemos significativo - del recorrido de esta Especialización denominada Pedagogía de la Formación e incorporamos las contribuciones que para la Carrera y para esta publicación desarrollaron conferencistas, docentes y un grupo de egresados.

Esta iniciativa tuvo su origen en el Ministerio de Educación de la Nación que, a través de un concurso nacional, seleccionó la propuesta presentada por esta Facultad para desarrollarla en las provincias de Córdoba, La Rioja, San Juan, San Luis y Mendoza, luego replicada durante los años 2010-2012; esta segunda vez por propia iniciativa de la Facultad.

La experiencia de esta Carrera, la coherencia con que se desarrolló desde el trabajo de los docentes y tutores, el número de participantes y egresados, expresa también la relevancia que reviste para las universidades públicas el apoyo financiero de los ministerios de educación, sean éstos de la Nación o de las provincias, para que se puedan concretar emprendimientos de extensión de la Universidad, hacia el conjunto del sistema educativo. Articular los apoyos para que las universidades públicas puedan desarrollar experiencias como la que reseñamos en este libro, habla de la valoración del esfuerzo de las universidades para poner a disposición de la sociedad el trabajo continuo que realizan en la docencia, la investigación y la extensión.



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 - Lilliana 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, Lilliana - 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, Edurne - Foglino, Ana María - Gabbarini, Patricia - Giordanengo, Gabriela - Gutiérrez, Gonzalo - López, Vanesa - 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 histórica 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 María 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 María 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

- Roitenburd, S. y Foglino A. (2005) "Tradiciones Pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas". Ed. Brujas - CIFYH. Cba.
- Sarmiento, D. (1987) "Educación Común" Ed. Solar. Bs. As.
- Sarmiento, D. (1915) "Educación Popular, Obras Completas" Bs. As.
- Sarmiento, D. (1967) "Facundo. Civilización y Barbarie" Bs. As.
- Taborda, S. (1918) "Reflexiones sobre el ideal político de América".
- Taborda, S. (1951) "Investigaciones Pedagógicas" Ateneo Filosófico argentino.
- Tiramonti, G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media". Ed. Manantial Bs.As.

Legados Pedagógicos y Experiencias de Formación

Marcela Sosa

El desarrollo de un espacio formativo en torno a la problemática pedagógica específica fue nuestro trabajo en la carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Describir el proceso de conformación del campo pedagógico en el contexto de la modernidad, problematizar el objeto de esta disciplina desde diferentes perspectivas teóricas, presentar y analizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX / XX y las problemáticas de la educación escolarizada en la actualidad, desde un enfoque que interroga específicamente la relación docente-alumno y las tensiones que la caracterizan son algunas de las tareas que emprendimos con la finalidad de abordar críticamente el proceso de conformación de identidades y prácticas docentes. La aproximación a las discusiones de orden epistemológico que atañen al campo pedagógico y a su relación con otros campos procuró la recuperación progresiva de una visión socio-política de la práctica docente y pretendió la resignificación de su sentido propositivo.

La recuperación de nuestra herencia pedagógica, a través de la lectura de los clásicos, intentó centrar la reflexión en la necesaria comprensión del potencial constituyente de estos discursos que permite a su vez reconocer diferentes *modelos de identificación* que, en distintos tiempos y espacios, interpelan a los docentes, y se convierten en elementos estructurantes de sus prácticas. Se propuso mirar el presente de nuestras prácticas en la formación de docentes para objetivar algunos de los supuestos sobre los que se erigen, a las vez que habilitar un camino de interrogación sobre la relación entre estas prácticas y otras características de nuestro ámbito de trabajo y contexto social, que hace lugar al surgimiento de nuevas alternativas para la acción formadora comprometida con la justicia social.

Formación-humanización, autoridad del docente, tensión libertad-autoridad entre alumnos y docentes, la transmisión y sus relaciones con la formación en el contexto escolar y específicamente en las instituciones de formación de docentes, la disciplina de los alumnos, experien-

cias pedagógicas y procesos de subjetivación son algunos de los temas que se intentaron reconocer y problematizar en la lectura de los diferentes textos y en lo cotidiano de nuestro hacer, con el objeto de comprenderlas y resignificarlas bajo la siguiente idea teórica articuladora: "...las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que también hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y de sujetos de conocimiento" (Foucault, 1998, p. 14).

La propuesta concluyó instalando la necesidad de asumir la responsabilidad de configurar una nueva relación con el alumno y el conocimiento, que en el contexto específico y por medio de experiencias pedagógicas innovadoras, con amplia apertura hacia la novedad que ofrece la otredad; favorezca diferentes identificaciones en los futuros docentes y promueva una clara definición de la función crítica de la educación en nuestra sociedad.

Problematizando la propuesta

En este capítulo se plantea que la enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas, permite establecer lazos de filiación de las nuevas generaciones con un legado: las prácticas educativas, las propuestas teóricas y los discursos pedagógicos legitimados del último siglo. Asimismo, se propone que esa herencia cultural, desde una apropiación situada, y en diálogo con las problemáticas educativas del presente, contribuye a delinear el oficio de pedagogo. A los fines de estos propósitos, es necesario problematizar la cuestión de la transmisión, como parte de sus condiciones de posibilidad.

Si el conjunto de corrientes pedagógicas del siglo XX configuran ya una tradición, interesa pensar una propuesta de enseñanza que dialogue con ella, en un proceso que se inscribiría en una tradición selectiva (Carli, 2007) en el sentido que R. Williams (1980, p. 137) le asigna: la tradición plantearía siempre "un sentido de predisposición a la continuidad", en un "proceso deliberadamente selectivo y conectivo", poderoso a la vez que "vulnerable", por estar ligada a "límites y presiones contemporáneas"; en la enseñanza universitaria, se insiste en un gesto ilustrado bajo el supuesto de importancia permanente y universal de ciertos contenidos de la formación.

Pensar la selección de algunos saberes y conocimientos, para ser enseñados en el marco de ese patrimonio heredado que debe ofrecerse, instala una mirada que se dirige a dos puntos; uno, en el que nos encuentra a los profesores en esas operaciones: nuestras preferencias intelectuales, la identificación de teorías y autores vigentes y la relación que con ellos establecemos, matrices de formación que marcan horizontes; nuestra particular posición en el campo universitario, apegos y sensibilidades propias, fascinaciones y omisiones fundadas en diversas y opacas razones, etc. El otro punto, ubica a los estudiantes, sus rasgos, disposiciones, preferencias, los interrogantes existenciales que los atraviesan y las condiciones contemporáneas que ponen en cuestión el sentido y permanencia de tradiciones teóricas y experiencias pasadas. Selecciones que perfilan regímenes de visibilidad, y que implican un primer desafío al que nos sometemos no siempre de modo explícito.

En un trabajo anterior (Sosa, 2002) acordábamos con Furlán (1992) que si el objeto de la pedagogía no era la educación sino la intervención que busca optimizar las prácticas educativas, en función de algún tipo de orientación, el análisis de las corrientes pedagógicas consistiría en reconstruir los recorridos de la pedagogía en ese sentido, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas -es decir, positivas y legítimas- y reconstruir también los discursos sobre ellas.

Decíamos también, que ese trabajo contribuye a alcanzar especificidad del saber pedagógico si logra discriminar en él, las descripciones, explicaciones y valoraciones en juego en las prácticas de mediación de los agentes involucrados en esas prácticas, bajo la impronta de la implicación. Un rasgo característico del saber de la pedagogía consiste en que, a diferencia de otras disciplinas sociales, esta se constituye, prioritariamente, ligada al sistema educativo escolar y sus agentes, funcionando como reflexión acerca de esta actividad institucionalizada. Enfatizamos este rasgo sustantivo, ya que torna al saber pedagógico en un saber sensible a los avatares de la relación educación, estado y sociedad, en cada época. Agregamos asimismo que hace hablar y hacer a los agentes involucrados, de acuerdo con la relación que establecen con el campo, la posición relativa respecto del sistema educativo y los particulares intereses en juego.

El problema de la transmisión y la época

La cuestión de la transmisión resurge en los últimos tiempos como temática del campo político y pedagógico, por crisis que remiten a cuestiones estructurales amplias y que han afectado la eficacia simbólica de la transmisión escolar. En este sentido, la producción creciente en el campo filosófico, que retoma la cuestión educativa por efecto de preocupaciones políticas actuales, es un signo de los procesamientos simbólicos de esas crisis. La necesidad de fortalecer una herencia cultural y ciertas continuidades históricas que se verían amenazadas, las crisis de representatividad y de autoridad, extienden en diversos escenarios las preocupaciones por la transmisión, y llega desde allí a los discursos educativos, traídos hoy, fundamentalmente, desde la filosofía política.

En este sentido, la enseñanza universitaria en particular plantea la necesidad de conocer y comprender las complejidades del vínculo entre las generaciones en sus múltiples dimensiones y revisar los contextos de formación (Carli, 2007), para poder destacar las relaciones que se establecen con el conocimiento y el saber, así como las sensibilidades e implicaciones con ellos, construidas históricamente.

Uno de los problemas, entonces, que presenta la posibilidad de la transmisión refiere a los modos de presentación del conocimiento en la formación, en el que se involucran educadores y sus propuestas en tanto mediaciones a partir de los cuales se habilitan experiencias y en las que se hace presente la crisis de representación de las instituciones, entendidas estas en sentido amplio.

En referencia al problema de transmitir un legado, la relación con el pasado y la historia, Trímboli (2005), siguiendo a Hobsbawm (1998), plantea que en la modernidad, disueltas las religiones y las relaciones sociales tradicionales, la Historia pasó a ocupar el lugar seguro. Sin embargo —explica— en los finales del siglo XX dejó de ser así: la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños. Las catástrofes y traumas del siglo, en el mundo y en nuestro país, habrían colaborado en aquellos mecanismos sociales produciendo a la vez silencios e imposibilidad de narrar. Movimiento paradójico, sin embargo, en momentos en

que se amplían las posibilidades de acceso a la información y en el que se multiplican las políticas de memoria.

En los procesos de formación universitaria se ponen en juego direccionalidades marcadas por los profesores y sus decisiones, fenómenos de sociabilidad habilitados o no por la institución, formación intersubjetiva, intergeneracional e intercultural que se produce en el cruce de distintas temporalidades y no en un tiempo lineal (Carli, 2007), traduciéndose en una relación enigmática, no previsible. Esa diversa temporalidad-subjetividad, que es constitutiva del vínculo educativo de encuentro entre distintas generaciones, es potencialmente fértil y siempre se construye en un destiempo. Cabría entonces al gesto educador, engarzar referencias generacionales que devengan en un bien cultural de significación más amplia.

Sin embargo, la referencia al desaliento o a la frustración en la tarea de enseñanza de profesores en la universidad impone la pregunta acerca de lo que nos pasa. La apelación a una época de oro de la universidad, el anhelo ilusorio de la vuelta al paraíso perdido, muestran las dificultades de pensar la diferencia —los estudiantes, la época, la universidad hoy—, “Insoportable diferencia, porque no tenemos otros soportes internos con los que leerla más allá de los consagrados por la normalidad ideal” según Leslabay (2009, p. 34), y podríamos agregar, por los construidos en otras matrices institucionales de formación, en otras formas de lo universitario, etc. El hacer de buena parte de la docencia se encaminó hacia la centralidad y trascendencia de subjetivar a muchas generaciones de niños y jóvenes en los valores del orden moderno y hacia la transmisión, metódica, del acervo cultural, para lograr la promesa de bienestar y progreso indefinidos. Promesa que se habría cumplido parcialmente y en algunos rasgos.

A partir de esta perspectiva, se abre la posibilidad del trabajo del pedagogo para intervenir, a fin de propiciar la tematización del malestar¹, asunto que en el caso del aula universitaria —dadas las características propias de este ámbito, distinguibles de otros— se ve facilitado como espacio de interlocución pública entre generaciones que brinda la posi-

¹ Ambroggio, G.; Sosa, A. M.; Daher, A. y Biber, G.: El primer año en la universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes. Centro de Investigaciones de la FFyH, 2005.

bilidad de visibilizar aquello que opera de modo implícito. Para este trabajo de intervención, la pedagogía enfrenta problemáticas particulares, porque al haberse dislocado sus articulaciones fundantes con el Estado y las instituciones sociales modernas, tiene que repensar su proyecto y sus escenarios, ya que si hay algo que la constituye como campo de saber es la necesaria formulación de una sociedad futura deseable, como horizonte de formación.

Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (Arendt, 1996, p. 29).

El problema de la transmisión en educación, entonces, resulta hoy un punto nodal de los discursos educativos y ello se vincula con los diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y políticos, cuestión que reenvía al problema del tiempo en la educación. En esa línea y en atención al problema de la transmisión, si tal como plantea Carli (2007) el vínculo educativo intergeneracional se mueve en dos planos, uno subjetivo-personal-intimo y otro social-público-colectivo, nosotros consideramos que el trabajo pedagógico atravesaría estas dimensiones, construyendo mediaciones. Para ello se considera fértil la creación de nuevas ficciones y metáforas, otro tipo de actividad del pensamiento y otras formas de vinculación con la realidad, recuperando la idea de experiencia². Para la generación de nuevos “acontecimientos pedagógicos” (Carli, 2001), se requeriría que la formación cultural intergeneracional sea temporalizada, saldando las consecuencias de brechas históricas que demandan la reposición de la narración y el relato en la transmisión. La cuestión de la transmisión irrumpe, entonces, como síntoma de la incertidumbre sobre las

² Agamben sostiene que “así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (2001, p. 7).

formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Como ha señalado Arendt “sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición -que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro” (1996, p. 16). Entre la continuidad y lo desconocido de una generación a otra, de un tiempo a otro, de las diferencias, se instalan discontinuidades. El espacio intergeneracional debe pensarse hoy, nos dice, como un trabajo de *reconocimiento* de esas diferencias pero también de los *dilemas comunes* que atraviesan a la sociedad en su conjunto.

Ello invita a una renuncia a la omnipotencia del educador, de la generación adulta, a la creencia en que la transmisión predetermina construye destino. En todo caso el éxito de la transmisión educativa consistiría en crear condiciones para que los jóvenes se animen a encarar esa labor, con voz propia.

Como se ha desarrollado hasta aquí, la cuestión de la transmisión puede abordarse desde múltiples perspectivas. Ciertas teorías de la información y la comunicación ven en la transmisión un proceso de traslado de conocimiento, diríamos alguien que da y alguien que recibe en proceso lineal, en ese sentido, Cornu (2004, p. 27) nos advierte que en la consideración de las denominadas dificultades de la transmisión, si nos concentramos en aquello a *transmitir* como objetos, no vemos lo que estaría en juego en la transmisión: una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente.

Lo que planteamos se distancia del sentido de traslado y promueve puntos de vista que incorporan aportes desde los estudios culturales, la filosofía y el psicoanálisis. Desde este último, transmisión se liga al concepto de transferencia, como proceso que domina las relaciones humanas con su entorno, fundante de lo humano, cuyas notas particulares consisten en asumir la transmisión como fragmento, tanto en lo que se ofrece como en lo que se significa y que permite al otro hacer de lo puesto allí, que deviene propio, fragmentario no como déficit sino como renuncia a la pretensión de que todo sería transmisible y que todo sería significado. Pensar la transmisión sin resquicios, sin huecos, imaginarla

como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de transmisión con la omnipotencia. Algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado. Aquí se incorpora la noción de *trabajo*, que señala proceso, camino, es decir, no tanto aquello consumado por alguien sino lo que *en alguien se lleva a cabo*, ir más allá de todo contenido, para atender a una experiencia-emoción-conmoción del mundo interno que no nos dejará idénticos a nosotros mismos. Transferencia y transmisión sostenidas por la convicción de herencias y legados, con ilusión de continuidad, en las que los sujetos a la vez que son marcados por ellas, se diferencian de ellas.³

Construir una modalidad de relación con el otro, constituyéndolo como destinatario, transmitir un saber, es reconocer en el otro la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. No solo despertar el interés, su curiosidad, sino que implica instituirlo como sujeto del conocer.

Carli (2004) agrega que, sucesión, finitud, reconocimiento del otro, son los rasgos de la transmisión humana. Tomando como caso para el análisis, la relación de formación y discipulazgo entre el artista plástico Carlos Alonso y su maestro Spilimbergo, nos dice que la transmisión supone el contacto con una herencia, pero hay apropiación singular y reinvención, una búsqueda propia que se produce a partir de “un salto al vacío”-en palabras de Alonso- y que además, la tradición se revisa a partir del contacto del lugar propio. (p. 43-48). Enfatizamos esta frase última en dos sentidos: uno, más subjetivo, que refiere a las resonancias de esas tradiciones en los procesos de toma de posición de estudiantes y profesores respecto de las formas en que se modula la idea de oficio y profesión en el campo pedagógico; y otra, que alude a la necesidad de localizar, situando geográfica, regional y temporalmente las miradas selectivas sobre esa tradición.

³ En estos párrafos se recuperan los aportes de Corbo Zabattell, Terigi, Diker, Frigerio, Carli y Cornu. Cfr. Frigerio, G. y Diker, G. (2004).

Las corrientes pedagógicas contemporáneas y su lugar en la formación

Para delinear una propuesta de enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas, definiendo de otro modo las temporalidades como se planteó antes, y explicitando hasta donde sean posibles las selecciones operadas, intentamos incorporar un trabajo con formas diversas de representación del conocimiento que hagan surgir otras sensibilidades en tanto materiales de experiencias posibles, para recrear, resignificar lo recibido.

Para Dussel (2010) hay un “trabajo” con la imagen que buscará las formas de dar una retroalimentación que desafíe al estudiante, que incite a una transformación sin destino, no previsible, abierta a reinterpretaciones diversas y direcciones imprevistas que, según Ranciere (2003), tendrá potencialidad política emancipatoria. El nuestro es un propósito más humilde, es decir, realista en relación con las disponibilidades propias y las potencialidades supuestas, que considera el bricolaje de una *oferta*⁴, incorporando oportunidades de trabajo con producciones culturales entendidas como puentes hacia miradas disruptivas. Movimiento que supone la implicación a la vez que un trabajo de *explicación*, (Didi-Huberman, citado por Dussel, 2010), de conocimiento, de relación ética, que da forma a la experiencia y al lenguaje que da cuenta de ella, reformulando nuestros saberes.

En este abanico de recursos posibles, el cine ocupa un sitio privilegiado, por ser la producción cultural moderna que vinculada íntimamente a su época, según Laguzzi (2010) proveyó ideas, estéticas, relatos y lenguajes al lenguaje audiovisual en el siglo XX modulando la experiencia contemporánea. Producciones que hacen parte y sentido con su momento social, tanto en las formas, los lenguajes, como en sus contenidos. Interesan estos aspectos y sus variaciones en el tiempo -sobre todo además por la impronta que introducen las tecnologías digitales- al incluir al cine como parte de la propuesta, en la confianza

⁴ La idea de oferta de enseñanza la hemos desarrollado en Ambroggio (2008). Por otra parte, “Es por la mediación de la obra artística, científica o tecnológica que el pensamiento se estructura y descubre un goce que no es el de la dominación sino el del reparto” Meirieu (2003, p. 81). En el mismo sentido, Antelo (2009, p. 47) dice: “La oferta, que es una manera todavía absolutamente útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida”. En lo que sigue se incorpora, además, la idea de Tizio, H. (2002).

de los sentidos que puedan dispararse, las identificaciones que puedan suscitar y su puesta pública en el espacio del aula.

En perspectiva analítica y por analogía, cine y educación escolar pueden ser vistos como producciones culturales modernas en sus efectos subjetivos y sociales. Sin transparencias, con sus historicidades, la mirada que puede ser dirigida a cualquier producción cultural y sus regímenes de visibilidad (Abramowski, 2010). Interesa enfatizar este punto de análisis: ver en cada una lo que calla, lo que da a ver y sugiere, en sus lenguajes y formas de representación; lo que se ofrece a la transmisión.

Consideramos que los sentidos pedagógicos de la enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas en la formación universitaria residen en la posibilidad de abrir espacios potenciales para la comprensión de prácticas e ideas educativas en su arbitrariedad y contingencia histórica, ya que esos discursos fueron y son formas específicas y particulares en que se estructura la transmisión de la cultura en nuestra sociedad, producto de múltiples luchas y determinaciones, visible en las huellas y legados en las interacciones cotidianas. Si se avanza en esta línea, puede evitarse la consideración del presente como ineluctable e incitar la imaginación y construcción de otros futuros desde una práctica profesional concreta. Tarea de reconstrucción y revisión teórica, práctica y subjetiva que permita delinear qué política de transmisión queremos promover.

En este orden, habría que considerar una política de la transmisión, que nos llevaría al conjunto de la gramática que se configura en la institución en torno a una propuesta formativa vista desde la propuesta curricular que la sostiene, en el marco de la universidad pública. Política de transmisión que lleve a la inscripción institucional y política de los problemas de enseñanza que se presentan y son experimentados como problemas personales (Ezpeleta, 1997), en el sentido al que alude Terigi (2004) y que, en nuestro caso, invita a preguntar por las condiciones pedagógicas, materiales y simbólicas de la enseñanza universitaria. En palabras de Corbo Zabatel (2004, p.144) "transmisiones que se hacen cargo de crear condiciones para que los sujetos se inscriban en un linaje individual y colectivo...", proceso que supone "un encuentro, un desencuentro, a veces un choque, de deseos, de racionalidades y de irracionalidades". La transmisión que *hace falta* es la que nos interroga, exigente y, a la vez, necesariamente incompleta, que no sea pura tradi-

ción, ofrece andamios, abre a múltiples sentidos, otorga un enlace para emancipar.

Puede darse enseñanza como transmisión (Diker, 2004), cuando el docente se autoriza a recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar, cuando "lo que se pasa", junto con aquello que se enseña, sea también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Al tratarse de la formación para un oficio tan complejo como el nuestro, la enseñanza se dirime en un decir y en un hacer que invita a que cada uno pueda ensayar diciendo y haciendo, en el que se anticipen los rasgos que irá inscribiendo en ese oficio, con sus marcas.

Estamos delineando aquí una propuesta que nos interpela en forma aguda, a nivel subjetivo, profesional e institucional. Dice Tizio (2002) que la función del agente de la educación es causar el interés y que solo lo puede hacer si él mismo está causado. Volvemos entonces a considerar la *oferta* que se realiza en términos de eso que puede causar una demanda, un interés; y que demanda cierto coraje para delinear los rasgos de un oficio, desplegando la palabra y las tareas en el ámbito cotidiano. Una oferta que enlace al pasado del oficio y que abra a las posibilidades del futuro por hacerse podría anudar nuevos pactos entre generaciones y con lo social más amplio.

Esto convoca a un trabajo de invención permanente desde la renuncia al ideal, tarea de responsabilización civil a las que nos desafía Tizio y que Merieu (1998) plantea en términos de exigencia: de renuncia a la posesión del otro, de aceptación de la decisión personal del que aprende acerca del destino de lo dado, y de ofrecer los medios, o sea, lo que se da a hacer y pensar para que el otro haga y diga.

Finalmente y en comparación con las improntas pedagógicas modernas, el discurso pedagógico que sostenemos (Sosa y Partepilo, 2011) como expresión de un aprendizaje que repara en la historia- aboga por una pedagogía contextualizada, reconoce que no puede aspirar a la predicción de los resultados porque su objeto refiere a lo impredecible de la relación educativa, admite la importancia de los espacios para las preguntas y para el encuentro con lo desconocido e inquietante del enigma que otro porta, propone un proyecto sin camino de regreso y sin punto de llegada preestablecido que garantiza las condiciones para la multiplicación de desvíos. Una intervención que propone resoluciones singulares, inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2006 -2007). *¿Qué es lo contemporáneo?* Texto inédito en español, fue leído en el curso de Filosofía Teórica, Facultad de Artes y Diseño Venecia. Traducción: Verónica Nájera.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Ambroggio G.; Sosa, A. M.; Daher, A.; Biber, G. (2005). *El primer año en la universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la FFyH.
- Amroggio, G. y otros (2007). La oferta de enseñanza en el primer año universitario: un esquema de análisis. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Tandil. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: "La universidad como objeto de investigación".
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Carli, S. (2001). Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea. Revista Ensayos y experiencias. Año 8. N°40.
- Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Buenos Aires: Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- Carli, S. (2007). La formación cultural en la Argentina contemporánea: entre la memoria y la imaginación. Córdoba: Conferencia Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. FFyH UNC.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Corbo Zabatel, E. (2004). Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la polis. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades: Las instituciones y los sujetos, un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades: Las instituciones y los sujetos, un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzabal, B., Laguzzi, I. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Argentina: INFOD ME.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Ezpeleta, J. (1997). Reforma educativa y prácticas escolares. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Giannoni, M. (Comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: CEM/Novedades educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Furlán, A. (1992). *Notas sobre la Pedagogía*. México: Ed. Universidad de Colima.
- Hobsbawm, E. (1998). *El sentido de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Leartes.
- _____ (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Leslabay, L. (2009). Sobre la intervención pedagógica. Ponencia presentada en el VII Encuentro de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Rosario.
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Núñez, V. (2002). *Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Sosa, A. (2000). Los aportes de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu para el estudio de las corrientes pedagógicas. Revista Páginas. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.
- Sosa, M. y Partepilo, V. (2011). *Aportes de la obra de Philippe Merieu a la formación de profesionales en ciencias de la educación. La mirada de estudiantes de la carrera*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. U.N. de La Plata.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades: Las instituciones y los sujetos, un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En Núñez, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Trimboli, J. (2005). Conferencia: Los jóvenes: entre el pasado y el presente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Cine y Formación Docente.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Una y otra vez, la Docencia Interpelada...

Algunos debates en el proceso de Determinación de la Política Curricular y de Enseñanza Argentina, 2004-2007

Adela Coria

Introducción

El presente texto retoma y reelabora el análisis realizado en un texto anterior¹ poniendo el acento en la perspectiva asumida para el tratamiento de esa temática en el módulo Enseñanza y Currículum a mi cargo en la carrera de Pedagogía de la Formación.

En esta perspectiva formativa hemos dado relevancia al estudio situado de la enseñanza y el currículum en clave política, poniendo especial atención en el papel del Estado en la transmisión de la cultura, desde su lugar de producción de regulaciones específicas en ese ámbito. Ello supuso reconocer indicios de las interpelaciones a las que la docencia se ha visto expuesta en años recientes, con el propósito de realizar luego una lectura crítica de los múltiples atravesamientos de las prácticas que se despliegan en escenarios sociales y escolares también complejos, y en el marco de determinadas condiciones de escolarización.

Se abordan así en este trabajo las principales aristas del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004-2007 para educación inicial, primaria, y primeros años de educación secundaria y algunas particularidades del proceso de definición de saberes prioritarios, del acompañamiento a los docentes en formación y en ejercicio a través de la producción de materiales específicos, y su vínculo con las prácticas escolares.

¹ El análisis que se expone ha sido el marco general del seminario dictado en el curso de doctorado en la Universidade Estadual de Campinas, en 2009, como parte del proyecto UNICAMP-UNC (Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Argentina/Brasil - CAPG-BA). Se ha publicado en Miranda y Bryan (Coord.), 2013.