

Programa de cátedra
PEDAGOGÍA

- Modalidad Presencial y Semipresencial –

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue

ÁREA: Fundamentos Pedagógicos de la Educación

ORIENTACIÓN: Pedagógica

DEPARTAMENTO: Política Educacional

CARRERAS: **Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación**

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

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

AÑO DE LA CARRERA: 2º

Primer Cuatrimestre - **AÑO 2025**

PROFESORA RESPONSABLE DEL DICTADO: Dra. Soledad Roldan

AUXILIAR DE CÁTEDRA: Prof. Gisela Moschini

CORREO ELECTRÓNICO: pedagogia.uncoma@gmail.com

FUNDAMENTACIÓN

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

En el abordaje de esta materia partimos de entender que la educación es una práctica social e histórica, que excede el marco de la institución escolar y que está atravesada por la tensión entre la producción y la reproducción de lo social. Del mismo modo, l*s¹ docentes somos sujetos históricos y, en este sentido, nuestras prácticas y la mirada que sobre ellas hemos construido están atravesadas por discursos diversos. Por esto, la propuesta de la cátedra se funda en la necesidad de revisar los discursos que atraviesan nuestras 'voces' y también nuestras prácticas, como docentes o futur*s docentes. Esta revisión nos permite, en algún sentido, desconocer la escuela para conocerla nuevamente, de una forma diferente.

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

¹ El empleo del * (asterisco) es un modo de denunciar el lenguaje sexista, al no pronunciarse procura abarcar una pluralidad de géneros y disidencias. En Cabral, M. (ed). (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Anarrés Editorial. <http://www.mulabi.org/>



La propuesta del presente programa es abordar el estudio de la **pedagogía como una configuración discursiva** cuya matriz teórica ha sido elaborada aproximadamente tres siglos atrás. A partir de este presupuesto es que se pretende analizar los principales dispositivos constitutivos y los sentidos que adopta su devenir.

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

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

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

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

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

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

Esto nos remite directamente al trabajo sobre nuestras *herencias* como sujetos históricos, esto es, a la revisión de aquellas ideas que han configurado nuestra manera de ser estudiantes y docentes y que producen efectos cotidianos y materiales en nuestros modos de enseñanza; las prácticas pasadas que se han cristalizado en instituciones. Entendemos que la construcción de lo alternativo parte del trabajo sobre nuestras herencias. Esto significa que “nada nace del vacío discursivo” (Puiggrós, 2003), esto es, lo alternativo es siempre histórico y siempre se configura en disputa con las experiencias

pasadas, por esto, de algún modo las contiene. Pensar otros modos de estar en la escuela, incluso, otros modos de educación, sólo es posible a partir de una mirada crítica sobre aquellos relatos que hemos heredado y que nos han constituido. Para ser discutido el pasado debe ser puesto a disposición, algún relato debe ser ofrecido.

Por otra parte, y siguiendo los aportes del postestructuralismo, entendemos que la crítica no tiene un contenido, sino que puede pensarse como “una actitud” frente al conocimiento que implica no abandonar nunca el lugar de la pregunta. Por esto, las categorías y posicionamientos teóricos no pueden ser pensados a priori como críticos o no críticos. Por el contrario, un conocimiento, idea o postura puede considerarse *crítico* si logra “hacer tajos” –como plantea Foucault-, esto es, “*cuando pone en juego aquello que todavía no ha sido pensado, cuando interviene sobre lo que ya ha estado pensado, dotando al término intervención la fuerza que tiene en relación a producir efectos.*” (Serra, 2010).

En la **UNIDAD 1**, abordaremos la noción de transmisión y educación, proponiendo una concepción que discute con la lógica moderna. En esta instancia, l*s invitamos a realizar el ejercicio de pensar la educación despojándonos por un momento de la escuela. Los supuestos teóricos que trabajamos en esta unidad serán recuperados a lo largo de todo el recorrido.

En la **UNIDAD 2**, les proponemos revisar las relaciones de mutua constitución entre pedagogía, escuela e infancia, poniendo a disposición los lentes teóricos del posestructuralismo, que ofrecen un modo particular de comprensión.

En la **UNIDAD 3** nos dedicamos al análisis de las formas que ha adoptado en diversas teorías pedagógicas el vínculo entre **educación y sociedad**. Revisar este vínculo implica pensar –y aquí vuelve a aparecer nuestro eje central– el modo en que se ha entendido la transmisión en diversos contextos históricos y teóricos. Para este análisis recuperamos dos conceptos del posestructuralismo que, en su traducción al campo pedagógico, nos permiten pensar qué forma adopta esa relación entre educación y sociedad desde diversas perspectivas: necesidad y contingencia.

En la **UNIDAD 4**, abordamos algunas discusiones pedagógicas actuales. Aquí ponemos el foco en algunas categorías de la pedagogía moderna (autoridad, igualdad, entre otras) para mostrar su pervivencia en los discursos presentes. Al mismo tiempo, ponemos a disposición una serie de debates que nos permiten revisar y considerar la posibilidad de modificar esas categorías que constituyen nuestros modos de ver, pensar y habitar la escuela.

OBJETIVOS:

Propiciar:

- ✓ El análisis de diferentes discursos pedagógicos, identificando supuestos teóricos que se ponen en juego y sus efectos en los modos de comprender la educación.
- ✓ El análisis de abordajes teórico-epistemológicos diversos en el estudio de la pedagogía.
- ✓ Actividades de identificación y reconstrucción de categorías conceptuales básicas.
- ✓ El desarrollo de prácticas de lectura intensiva en las cuales l*s lectores puedan reconocerse como portad*r y product*r de conocimientos con diverso grado de sistematización, en estrecha relación con el contexto social en que está ubicad*, recuperando críticamente sus experiencias e historias en diversos procesos de estudio y trabajo.
- ✓ El uso de diversas operaciones de escritura (síntesis, argumentación, construcción de interrogantes) que suponen, en esta propuesta, formas de producir conocimiento.



PROPUESTA PEDAGÓGICA

"Si la transmisión es un acto fundante del sujeto, incluso el acto por excelencia que nos sitúa en el movimiento continuidad discontinuidad que funda la genealogía, entonces podemos afirmar que aquello que se transmite es del orden de una creación, en el mismo sentido que la escritura de un texto para aquel que se constituye en su depositario. Porque si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que estamos todos convocados a efectuar."

HASSOUN, Jacques (1994)
"Una ética de la transmisión" en *Los contrabandistas de la memoria*.
Ediciones de La Flor, Buenos Aires.

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

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

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

Este abordaje crítico, en sentido amplio, intenta recuperar la dimensión de mediación/producción de aquel/la que "lee" y se reconoce como sujeto situado; sujeto con diversidad de posiciones (sujeto social, político, de género, étnico...) que lee y escribe inmerso en complejas tramas de poder. Lectura y escritura que, al mismo tiempo, se vislumbran como acontecimiento en cuanto pretenden habilitar la reconstrucción del pasado, pero liberándose tanto de su carácter determinante como del carácter

obligatorio del futuro. Lectura y escritura como discontinuidad, que inquieten los esquemas totalizadores y se abran al porvenir, a lo que no se puede prever ni prescribir.

La propuesta intenta poner a jugar la mirada crítica que se materializa en la pregunta por los supuestos y por los efectos. Entendemos, en este sentido, que las ideas o prácticas no tienen un sentido esencial (no son en sí mismas buenas o malas, democráticas o autoritarias, etc.) por lo tanto lo que nos convoca es la pregunta por los supuestos que las sustentan y por los efectos que producen en determinadas coordenadas históricas. Por esto, sostenemos que la *crítica* es una actitud hacia el conocimiento, un ejercicio que no tiene la pretensión de llegar a “la verdad” -como si tal cosa existiera- sino que se construye interrogando las condiciones en las que se vuelve posible aquello que se considera verdadero en un momento determinado.

Para decir esto partimos de un supuesto: la teoría no mantiene una relación de exterioridad con la práctica, sino que es inherente a la misma. Dicho de otro modo, no hay una práctica que no esté sustentada sobre unas ciertas nociones que funcionan como teoría. Aquí nos distanciamos de la teoría entendida como sinónimo de conocimiento científico, restringido al ámbito académico, etc. Avancemos en decir que no hay práctica docente que no suponga unas ciertas ideas acerca de lo que es ser docente, ser estudiante, de lo que implica la enseñanza y el aprendizaje, etc. Así como tampoco existe una realidad independiente de las herramientas conceptuales a través de las cuales las interpreto. Cualquier descripción de la realidad está construida sobre nociones que producen efectos en esa realidad porque a través de ellas construimos nuestra postura frente a la misma y actuamos en consecuencia. Muchas veces no podemos explicitar esas ideas, no las registramos, pero ciertamente, operan en nuestros modos de “ver” la realidad y de accionar en ella.

El ejercicio crítico implica entonces, preguntarnos ¿qué supuestos están en la base de tal o cual noción que sostenemos? ¿Qué concepciones de sujeto, de enseñanza, de educación, de poder están presentes en las ideas y acciones cotidianas, aquellas que suelen aparecer completamente despojadas de teoría? Al mismo tiempo instalar la pregunta por los efectos: ¿Qué implica pensar...? ¿Qué consecuencias tiene/ha tenido sostener unas u otras ideas sobre el docente, el estudiante, etc.? ¿Qué efectos produce posicionarme en una u otra concepción acerca de la función que cumple la educación, la escuela, etc.?

Este ejercicio es una condición central para poder pensar en alternativas, pero también para pensar que las mismas son siempre históricas y tanto las herencias como aquello que es del orden de lo nuevo nos ubican en la *dimensión política* de la educación que implica decisiones, elecciones, inclusiones y exclusiones que producen efectos concretos.

La propuesta de contenidos que se detalla a continuación se organiza en cuatro unidades con su respectiva bibliografía. En la entrega de cada unidad encontrarán una guía en la que la cátedra muestra las articulaciones centrales que se abordan allí. En cada una de ellas se presenta también una propuesta de evaluación que se estructura en torno a una situación o contexto de escritura. Todas ellas se sostienen, además, sobre la pretensión de invitarl*s a escribir en clave de ‘ensayo’, esto es, promover la construcción de argumentos que permitan producir un texto ‘nuevo’ a partir de la particular apropiación que realizan de los aportes bibliográficos.



PROPUESTA METODOLÓGICA

Modalidad presencial: La cursada se organiza en dos clases semanales de 3 horas cada una, sumando una hora (del plan de estudios) para actividades asincrónicas. Ambas clases tendrán un carácter teórico-práctico por lo que se realizarán actividades que suponen la lectura de materiales previamente indicados. Todas las clases se desarrollarán en modalidad presencial física.

Modalidad semipresencial: El cursado se desarrolla en cinco (5) encuentros sincrónicos de 3 horas cada uno. Estos encuentros serán con modalidad presencial virtual mediada por tecnología, en entornos virtuales institucionales, tal como se estableció por Resolución Decanal 031/2025. Se realiza un encuentro por mes, distribuidos entre los meses de marzo a julio, tal como se estipula en el calendario académico de la Facultad. Además del material bibliográfico, se facilitan guías que acompañan el recorrido de cada unidad.

REQUISITOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN:

Se realizarán trabajos de producción individual o grupal, los cuales podrán ser reelaborados si fuese necesario.

Modalidad presencial: Es fundamental la lectura previa de los materiales bibliográficos para poder participar en las actividades que se proponen en clase.

Modalidad semipresencial: La lectura completa del material y la realización de las actividades de las guías de trabajo es fundamental para la comprensión de las temáticas abordadas, más allá de que los trabajos de acreditación a presentar por escrito se concentren en algunos de los textos específicos. Durante los encuentros se realizarán actividades que suponen la lectura de materiales previamente indicados.

Requisitos de acreditación para ALUMNOS/AS REGULARES:

- ✓ Entrega y Aprobación (en tiempo y forma) de los Trabajos Prácticos (o la instancia de recuperación).
- ✓ Modalidad semipresencial: asistencia obligatoria al 5° encuentro. En el caso de no poder asistir, el TP 4 se presentará por escrito.

NOTA: La constatación de plagio, en cualquiera de las instancias de escritura, tiene como consecuencia la pérdida de la condición de regularidad en la asignatura. El plagio implica adjudicarse como propias, ideas que no nos pertenecen, desconociendo a sus autor*s, tanto si son escritor*s, académic*s, compañer*s o que se desconozca a quién pertenecen esas ideas. En la ficha de cátedra 'Consideraciones sobre la escritura' ponemos a disposición diferentes modos de incluir referencias de diversos tipos de textos o documentos (incluso los extraídos de Internet). Encontrarán también una síntesis de las normas APA 7ma edición.



EXAMEN FINAL

Para rendir en condición de estudiante regular:

Para esta instancia deberá preparar para exponer uno de los ejes de la Unidad 4, recuperando alguna de las categorías de la unidad 2 o 3. En un primer momento, se expone el tema (de forma oral o escrita) y luego se responden consignas/preguntas sobre las demás unidades del programa. L*s alumn*s regulares rinden con el programa con el que cursaron la asignatura. Es necesario presentarse al examen con el programa. VER ARCHIVO EN PEDCO CON PAUTAS PARA EXAMEN FINAL

Para rendir en condición de ESTUDIANTE LIBRE:

Se solicita la realización y entrega de un trabajo, asignado por la cátedra, con una anticipación no inferior a 20 (veinte) días de la fecha de presentación al examen final. El trabajo debe estar APROBADO para poder rendir. El trabajo deberá ser solicitado al correo de la cátedra y entregado para su evaluación por el mismo medio (pedagogia.uncoma@gmail.com), indicando en el cuerpo del mail: nombre y apellido, qué es lo que se adjunta, fecha de examen en la que desea rendir.

El examen final consistirá en dos instancias:

1. Un examen escrito: en el cual se evalúan contenidos conceptuales de las diferentes unidades del programa. Una vez aprobada esta instancia, se pasa a la segunda instancia.
2. Un examen oral: para el cual se deberá preparar un tema del programa para exponer oralmente. Se realizarán también preguntas sobre las demás unidades del programa.

L*s estudiantes libres rinden con el programa vigente a la fecha de la mesa de examen. Es necesario presentarse al examen con el programa de la asignatura. VER ARCHIVO EN PEDCO CON PAUTAS PARA EXAMEN FINAL.



CONTENIDOS del PROGRAMA ANALÍTICO

UNIDAD I

LA PEDAGOGÍA COMO UN SABER ACERCA DE LA TRANSMISIÓN.

Esta unidad pretende introducir las tensiones que aparecen cada vez que abordamos el vínculo de la formación. En este sentido, pretendemos abordar la **transmisión** como un proceso que se produce siempre en una tensión entre la reproducción y la producción. Esta concepción discute con la noción de transmisión entendida como fabricación/clonación que, aunque es propia de la pedagogía moderna, pervive en muchos discursos pedagógicos actuales.

Las reflexiones sobre lo pedagógico nos remiten a los saberes sobre los procesos de transmisión, los modos de comprenderlos; los vínculos posibles entre quienes transmiten y quienes se apropian de ciertos saberes; las preguntas sobre las características de los saberes a transmitir/apropiar y las discusiones en torno a la construcción de las herencias y la memoria. El abordaje que proponemos pretende sostener una inquietud sobre aquellos análisis que se presentan como verdades y supone la existencia de múltiples posicionamientos teórico-político-pedagógicos.

Ideas básicas y bibliografía obligatoria por eje²:

Eje 1: Transmisión

- ✓ Educación y transmisión. Una concepción posible: Tensión entre producción y reproducción.
- ✓ Una aproximación a la noción de 'Educación como imposible'.

1. Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana. Capítulo 1.
2. Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 39-50). Novedades Educativas.
3. Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. UNIPe: Editorial Universitaria.
4. Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 173-182). Del Estante Editorial.

² Además de la bibliografía por eje, encontrarán un material de lectura para toda la cursada con algunas guías y pautas para la escritura: Roldan, S. (2019). Consideraciones sobre la escritura. Ficha de Cátedra, Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue, Cipolletti.

Eje 2: En torno a los saberes de la pedagogía

- ✓ La pedagogía: instrucciones sobre la transmisión.
- ✓ Las reglas de la pedagogía.
- ✓ Aportes de la pedagogía: preguntas y problematizaciones sobre la educación.

1. Serra, S. (2010). ¿Cuánto es una «una pizca de sal»? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 75-82). Del Estante Editorial.
2. Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? *Revista Deseducando*, 4. <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Eje 3: Discusiones y tensiones en torno a la transmisión

- ✓ Transmisión y memoria. La memoria como construcción en disputa.
- ✓ Las sociedades del aprendizaje y el declive de la transmisión. Sospechas y disputas en torno a la función docente.

1. Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, V(8), 71-94.
2. Serra, S. (2002). Notas sobre memoria y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, V(10), 83-90.
3. Freire, P. (2015). *Política y Educación* (1ª edn. 9ª reimp). Siglo Veintiuno Editores. Selección: pp. 19-30.

Bibliografía Complementaria:

- Antelo, E. (2009). ¿A qué llamamos enseñar? En E. Antelo y A. Alliaud, *Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagogía y formación* (pp. 19-37). Aique.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique. Capítulo 1: “¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?”
- Antelo, E. (2009). Con el pedagogo argentino Estanislao Antelo. La tarea del docente no es comprender a los niños / Entrevistado por Porley. *Brecha*.

UNIDAD II

LA PEDAGOGÍA COMO CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DE LA MODERNIDAD

En cada período histórico la humanidad ha puesto en marcha formas diversas de transmisión de la cultura a las generaciones jóvenes. En la modernidad, los procesos de transmisión adoptan una forma específica que se concreta en la institución escolar, que supo canalizar las demandas de la sociedad en relación con la necesidad de producir un 'nuevo sujeto': el ciudadano. La escuela se consolida, materializando el lema comeniano de "*enseñar todo a todos*". La educación escolar tiene como su condición de aparición un nuevo sentimiento respecto a l*s niñ*s como seres que deben ser protegidos, amados y educados. La pedagogía, entre otros discursos, contribuye a la producción de esta categoría y de una institución específica que albergue a este 'nuevo' sujeto. Abordaremos aquí las categorías centrales del discurso pedagógico moderno.

En esta unidad nos proponemos pensar la Pedagogía como una *configuración discursiva*, una construcción de sentidos acerca de la educación que responde a los desafíos, intereses y necesidades de un Nuevo Orden Mundial que se instala en un determinado momento histórico: la Modernidad (Estados nacionales, capitalismo, sociedades disciplinarias). Desde este abordaje, consideramos que la Didáctica Magna de Comenio marca el comienzo del discurso pedagógico moderno.

Reconstruir la génesis de la institución escolar es, entonces, revisar la particular forma en que la modernidad entendió la educación, se pronunció sobre ella y la construyó. Es, asimismo, desentrañar las ideas en pugna en esa construcción –las triunfantes y las olvidadas–, poniendo al descubierto la posibilidad de imaginar otras formas posibles para la escuela y para nuestra tarea en ella.

En este ejercicio el posestructuralismo nos ofrece algunas herramientas teóricas fundamentales desde las cuales construimos una mirada particular sobre lo pedagógico. Las nociones de lenguaje, poder y crítica, entre otras, serán objeto de abordaje en esta unidad.

Ideas básicas y bibliografía obligatoria por eje:

EJE 1: La pedagogía moderna y la producción de 'lo escolar'.

- ✓ La escuela como forma hegemónica de transmisión de la modernidad.
- ✓ La pedagogía como disciplina: una construcción moderna. La construcción de la infancia como categoría pedagógica fundante. Los 'textos' de Comenio y Rousseau en la 'producción' de saberes, sujetos e instituciones: pedagogía, infancia y escuela.
- ✓ El problema de cómo garantizar "enseñar todo a todos". Las categorías del discurso pedagógico moderno: educabilidad, universalidad, simultaneidad, método, disciplina, autoridad, formación, utopía, gradualidad, entre otras.



1. Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique. Introducción, Capítulos 1 y 2.
2. Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas. Capítulo IV.
3. Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Introducción y Capítulo 2.
4. Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta fresca. Capítulos 1 y 2.
5. Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, IV (9), 71-85. Rosario. (Selección 1-18).

EJE 2: Los lentes teóricos.

- ✓ La perspectiva postestructuralista: poder y lenguaje en la producción de la realidad. Giro lingüístico y descentramiento del sujeto.

1. Popkewitz, T. (1995). La reestructuración de la teoría política y social. Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Propuesta Educativa*, 13, 44-58.
2. Giroux, H. (1996). *Placeres Inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós. Selección: pp. 177-185.
3. Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 183-192). Del Estante Editorial.
4. Morey, M. (2008). Introducción. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
5. Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. (1ª ed. 6ª reimp). Fondo de Cultura Económica. Selección: Clase del 7 de enero de 1976; Clase del 14 de enero de 1976 (pp. 15-47).
6. Serra, S. (2010). Escupamos sobre... la pedagogía crítica. *La Tía*. www.revistalatia.com.ar/archives/109
7. Abramowski, A. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, XLV(181), 161-178. IISUE-UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>

Bibliografía Complementaria:

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana. Capítulo 2 (selección p. 63-77).
- Miralles, G. (2011). Una mirada acerca de la modernidad europea: Siglos XVII y XVIII, Siglos de Revoluciones. Condorcet y su propuesta educativa. Ficha de cátedra, Historia de la Educación Moderna y Contemporánea. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue, Cipolletti.
- Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). Hacer Escuela. En *Explora, Pedagogía*. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió 'Yo me ocupo'. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Narodowski, M. (1995). La pedagogía moderna en penumbras. *Propuesta Educativa*, 13, 19-23.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas. Capítulo 4 (pp. 131 – 141).
- Foucault, M. (2016). Estos son mis valores. Entrevista a Michel Foucault. 3 de noviembre de 1980. En *El origen de la hermenéutica de sí: Conferencias de Dartmouth, 1980* (pp. 143-154). Siglo Veintiuno.

UNIDAD III

LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD: UNA MIRADA DESDE LA TENSIÓN NECESARIEDAD-CONTINGENCIA

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

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

según sea el modo en que entienden la relación educación-sociedad y según el modo en que articulan la lógica de la necesidad y la lógica de la contingencia.

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

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

Ideas básicas por eje:

Eje 1: Teorías pedagógicas: una mirada desde los modos de entender la relación educación- sociedad.

- ✓ **Optimismo pedagógico.** La escuela para el progreso social. El movimiento de la Escuela Nueva y la crítica a la Escuela Tradicional. Influencia del escolanovismo en experiencias educativas argentinas.
- ✓ **Pesimismo pedagógico.** La escuela como agencia de reproducción del orden social. Teorías de la Reproducción: la crítica de Bourdieu y Passeron.
- ✓ **Optimismo pedagógico moderado/crítico:** la producción de una “alternativa”: Freire y la pedagogía liberadora. La educación como práctica política. Pedagogía Crítica.

Eje 2: Los fundamentos teóricos del optimismo crítico.

- ✓ La relación educación-sociedad como contingente.
- ✓ Los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica: Necesidad y Contingencia; La tensión entre reproducción y producción; la concepción micropolítica del poder; las nociones de resistencia y libertad; la escuela como espacio de lucha y conflicto.

Bibliografía obligatoria. Orden sugerido de lectura:

1. Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Paidós. Capítulo 1.
2. Fattore, N. y Caldo, P. (2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf
3. Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates.* Universidad Nacional de Quilmes. Capítulo 2 y 3.
4. Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI. Capítulo 2.



5. Freire, P. (2015). *Política y Educación*. Siglo Veintiuno Editores. 1ª edn. 9ª reimp. Selección: pp. 50-65.
6. Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel. Selección. Capítulo 4.
7. Antelo, E. (2000). De los procesos a los sucesos pedagógicos. La retracción de lo necesario en educación. En E. Antelo y A. L. Abramowski. *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina* (pp. 135-171). Homo Sapiens.
8. Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Editorial Colihue. Parte 1 (versión impresa: pp. 7-37 / versión digital: pp. 7 a 42 /).
9. Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila. Selección pp. 27-96.
10. Brailovsky, D. (12 de mayo de 2019). La escuela nueva y el seudoescolanovismo de mercado. *La Izquierda Diario*. <http://www.laizquierdadiario.com/La-escuela-nueva-y-el-pseudo-escolanovismo-de-mercado>

Bibliografía complementaria:

- Caruso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Editorial Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos. Capítulo "Modernidad y escuela: los restos del naufragio" (pp. 89-108).
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. (2ª ed.). Siglo Veintiuno. Selección pp. 20-65.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique. Capítulo 3: "¿Para qué sirve la escuela?"
- Mclaren, P. (1994). *La Vida en las escuelas*. Siglo XXI. Capítulo 6.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia. Selección: 522-531.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). A modo de introducción: La escuela moderna como modelo para armar. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 21-25). Paidós.



UNIDAD IV

ALGUNAS DISCUSIONES PEDAGÓGICAS ACTUALES

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

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

Ideas básicas y bibliografía obligatoria por eje:

Eje 1: Discusiones en torno a las nociones de Autoridad y Transmisión.

- ✓ La autoridad: continuidades y rupturas en relación con la categoría moderna.
- ✓ Sentidos históricos específicos: autoridad y autoritarismo.
- ✓ Tensiones y paradojas del acto de educar. Autoridad: imposición-autorización; renuncia-reconocimiento; dependencia-autonomía-emancipación.

1. Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Líneas para el debate. *El Monitor* (20), 26-28.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
2. Pierella, M. P. (2009). Breves notas sobre nuestra historia reciente. *El Monitor* (20), 32-33.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
3. Kòjeve, A. (2006). *La noción de Autoridad*. Nueva Visión. Selección pp. 35-41.
4. Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens. Capítulo 1.
5. Antelo, E. y Aleu, M. (2007). Autoridad, acción y autonomía. *Revista 12(ntes)*, 11(2), 12-13.
<http://www.12ntes.com/revista/numero11.pdf>
6. Diker, G. (2007). Reporte de Investigaciones. *Revista 12(ntes)*, 11(2), 6-7.
<http://www.12ntes.com/revista/numero11.pdf>
7. Dussel, I. (2015). La reconfiguración de la distancia como nuevo problema pedagógico. *El Monitor*, 36.



Eje 2: Discusiones en torno a la noción de Igualdad.

- ✓ Homogeneización: la forma moderna de comprender la igualdad.
- ✓ Desigualdad y diferencias.
- ✓ Igualdad y desigualdad en términos complejos.

1. Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor*, (1). <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>
2. Gluz, N. (2016). Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar? Estación Mandioca. Capítulo 1 y 2.
3. Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial.
4. Siede, I. (2010). Inclusión, igualdad y diferencia en “un cumpleaños feliz”. *El Monitor*, (27), 38-40. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor27.pdf>. Extraído 10/08/2012
5. da Silva, L. y Roldan, S. (2022, 24 y 25 de noviembre). Escuela secundaria y dinámicas de inclusión-exclusión. Un abordaje desde los edificios escolares [ponencia]. 3º Workshop “Las Formas de la Desigualdad social en la Argentina. Abordajes desde las Ciencias Sociales y Humanas”. Universidad Nacional de Quilmes.

Eje 3: Discusiones en torno a la universalización de la Escuela Secundaria y la Universidad

- ✓ Matriz fundacional del nivel secundario y superior: elitismo.
- ✓ Tensión entre inclusión y calidad
- ✓ Desigualdad compleja.

1. Buchbinder, P. (2017). Los estudios superiores desde sus orígenes. Una institución de nueve siglos. *Le Monde Diplomatique. Edición Especial Agosto: ¿Un modelo para todos o para pocos? La Universidad que supimos conseguir*. UNIFE, 26-27
2. Mónaco, J. (2015). Incluir, mucho más que abrir las puertas. *Le Monde Diplomatique. Edición Especial Febrero-Marzo: Hacia dónde va la educación*. UNIFE, 14-15.
3. Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. IEC, Ediciones UNGS. Capítulo 3.
4. Feijoó, M. del C. (2017, agosto). Iguales pero no tanto. La participación femenina en la educación superior. *Le Monde Diplomatique. Edición Especial: ¿Un modelo para todos o para pocos? La Universidad que supimos conseguir*. UNIFE, 30-31.
5. Maffía, D. (2008). Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología. Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología. http://www.ragcyt.org.ar/descargas/5202_doc.pdf
6. Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan (pp. 161-183). En Martínez, S. (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/5698>
7. Roldan, S., da Silva, L., Hernández, C., Rossetto, M. y Farías, M. (2018). Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización (pp. 301-321). En Martínez, S. (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria*.

Política, trabajo y subjetividad. Publifadecs.
<http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/5698>

8. Andrade, G. y Schneider, D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces del Fénix*, 8(62), 60-67.

Eje 4: Discusiones en torno a la forma escolar.

- ✓ Elementos de la forma escolar moderna que se tensionan: gradualidad, simultaneidad.
- ✓ Universal-particular: tensiones en la construcción de lo común.

1. Southwell, M. (2009, del 11 al 14 de junio). La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas [ponencia]. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Rio de Janeiro, Brasil.
2. Garino, D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(8), 203-217.
3. Gluz, N. (2011). ¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina (pp. 69-93). En P. Gentili, F. Saforcada, N. Gluz, P. Imen y F. Stubrin, *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. CLACSO.
4. Abramowski, A. (2010). Escuela N° 92 'Hipólito Yrigoyen' Santa Rosa, La Pampa. La inclusión como tarea diaria. *El Monitor*, 24.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor24.pdf>
5. UNICE (2012) ¿Promoción automática o bloque pedagógico? *Le Monde Diplomatique. Suplemento La Educación en Debate* (9). <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/La-educaci%C3%B3n-en-debate-9.pdf>

Eje 5: Discusiones en torno al sujeto pedagógico: saberes y sujetos en disputa.

✓ Corporalidades, géneros y sexualidades en la escuela.

1. Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 30-34.
2. Moschini, G. (2018, del 18 al 20 de abril). Educación sexual integral en escuelas secundarias: la "iniciación sexual" en la época digital [ponencia]. *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, Cipolletti, Río Negro.
3. Ojeda, C., Scharagrodsky, P, y Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada* 3(1), e067. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>
4. Radi, B. y Pérez, M. (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas [Ponencia]. *XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía*. FFyL. <https://www.aacademica.org/moira.perez/44>



✓ **Neurociencia y Educación Emocional.**

1. Korinfeld, D. Rezzónico, A. (2017). Entrevista a Daniel Korinfeld. Neuromanía, educación y neoliberalismo /Entrevistado por Alejandro Rezzónico. *Para Juanito*, 5(13), 5-8.
http://www.fls.org.ar/juanito/13/para-juanito_13-web.pdf
2. Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes*, (10), 9-17.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
3. Abramowski, A. (2023). Freire, Goleman y yo: mezcolanzas y distinciones fallidas en la resbaladiza intersección entre educación y emociones. *Haciendo foco. Apuntes para el debate*, 6, 25-33.

✓ **Cultura digital y nuevas alfabetizaciones.**

1. Dussel, I. (2010). *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Santillana. Capítulo 1.
2. Dussel, I. (2016, 21 de agosto). La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ines-dussel-la-escuela-deberia-ser-el-espacio-de-lo-dificil-pero-importante-nid1929399/>
3. Skliar, C. (2010). Educar la mirada. Entrevista a Carlos Skliar. *Revista Sin puntero*, 3.



Dra. Amella Soledad Roldan