

ITINERARIO DIDÁCTICO DE
CORRIENTES
PEDAGÓGICAS
CONTEMPORÁNEAS

-Segunda Versión-



Itinerario didáctico de corrientes pedagógicas contemporáneas- Versión II por Partepilo, Vanesa, [et. at...] se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

ENTRE EL LEGADO PEDAGÓGICO Y LA RESPONSABILIDAD DE HACER ESCUELA EN EL 2020

ITINERARIO DIDÁCTICO DE CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

(Segunda Versión)

Autores

Partepilo Vanesa, vpartepilo22@gmail.com

Laura Muiño, lauramuino6@gmail.com

Agustín Minatti, agustínminatti@gmail.com

Jessica Arévalo, jessiarevalo.s@gmail.com

Dolores Arancio, doloresarancio@gmail.com

Mercedes Álvarez, alvarezf.mercedes@gmail.com

Matías Guzmán, matiasandresguzman.97@gmail.com

Emilia Mansilla, emilialuciamansilla@gmail.com

Florencia Corsánigo, fcorsanigo@gmail.com

Introducción

Esta es la segunda oportunidad en la que la cátedra de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y el Área de Tecnología de la Facultad de Filosofía y Humanidades cooperan trabajando para socializar materiales de enseñanza que se construyen para acompañar el cursado de estudiantes de la materia, en condición de libres, regulares o promocionales. También, para dejar a disposición de las personas interesadas un recurso que puede ser ejemplo de un modo de acompañar el proceso formativo de estudiantes del nivel superior y desde ese lugar, habilitar nuevas ideas, creaciones, etc.

Este material constituye la segunda versión del itinerario didáctico que se escribió en el año 2018 junto a dos ayudantes alumnas que participaban en el equipo. Esa primera versión se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1413/Corrientes-ISBN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

En esta oportunidad, se suman a la escritura de esta revisión las y los docentes que son nuevos profesores en el equipo de cátedra: Laura Muiño, Agustín Minatti y Jéssica Árevalo

y tres ayudantes alumnos y alumnas que se incorporaron en agosto del 2020: Mercedes Álvares, Matías Guzman y Dolores Arancio.

Todas las personas que participamos en esta producción, además de trabajar en este espacio curricular en calidad de ayudantes o profesores, tenemos experiencia laboral en otros niveles del sistema educativo, (inicial, primario, secundario, superior), la preocupación común por la formación de docentes y la militancia en instituciones diferentes como son las bibliotecas populares, los espacios de memoria, las agrupaciones políticas, etc. Y todas nos empeñamos en esta producción con la responsabilidad de construir condiciones de inclusión en los estudios universitarios y de mayor justicia, en un escenario de profundas desigualdades y dolor social.

El año 2020, en tanto implicó el dictado en la modalidad virtual de la materia, nos puso en situación de revisar ese material con el propósito de que se constituyera en una herramienta de medición privilegiada para sostener el desarrollo de los contenidos del programa.

A diferencia del anterior recurso, este Itinerario propuso una secuencia particular para el desarrollo de los contenidos y acompañó el cursado de los y las estudiantes que no podían o preferían no conectarse a los encuentros sincrónicos que ofrecíamos semanalmente. Por ello, se convirtió en un texto mucho más específico, que articuló un conjunto de actividades de proceso al conjunto de instrumentos de evaluación que se construyeron. Las clase sincrónicas dialogaron semanalmente con el itinerario y a la vez, ambos espacios de encuentro, otorgaban cierto margen de autonomía para que cada estudiante realice un recorrido singular, atendido a sus posibilidades de conectividad y a otras condicionantes sociales y de salud que requieran de atención.

Además, el trabajo de reescritura implicó otras cuestiones. Por un lado, la ampliación del itinerario para que abarcara el conjunto de las unidades que se desarrollarían en esta cursada virtual; por otro, replantear el conjunto de problemáticas sobre las que hicimos focos al momento de abordar las categorías, tensiones y preocupaciones específicas del campo pedagógico que son objeto de estudio en el programa vigente.

En relación a la primera cuestión, esta versión del itinerario contiene el despliegue de una unidad más que la publicación previa. En lo atinente al replanteo de problemáticas, hay que decir que todas las introducciones a las unidades, las actividades correspondientes a cada una y gran parte de los recursos sugeridos fueron modificados con el propósito de que el abordaje del legado pedagógico del siglo XX nos permitirá reflexionar en torno a un eje estructurante: **“las alteraciones de la forma escolar en el contexto de pandemia”**. Con este propósito general y el de posibilitar la objetivación de las prácticas educativas en las que colegas y/o estudiantes se involucran en el año 2020, **cada unidad propuso diferentes dimensiones de análisis que permitían reconocer “alteraciones de esa forma” en distintas experiencias y corrientes pedagógicas y en la actualidad.**

Como hemos explicitado, nuestro territorio de encuentro y trabajo colectivo en el 2020 fue la virtualidad, más específicamente el AV habilitada por el Área de Tecnología de la FFYH. La prescripción de dar clases en esta modalidad nos enfrentó a la pregunta por la forma de habitar el aula, por la mejor manera de hacernos presentes allí y de posibilitar el vínculo

educativo. Sabíamos que tendríamos que prescindir de las innumerables referencias perceptivas que la presencialidad ofrece al momento de dar clases, para decidir sobre diferentes cuestiones didácticas que se actúan en la inmediatez de las prácticas de enseñanza.

Darle forma a ese espacio fue una tarea de colaboración entre el equipo y también un tiempo de aprendizajes que construimos con apoyos externos que nos permitieron pensar cómo organizar ese lugar, de qué modo presentar el contenido, qué tipo de recursos articular en la producción, cómo secuenciar la presentación de los materiales y del conjunto de actividades a realizar, de qué manera dotar de identidad al espacio a través de mínimas decisiones de ilustración y estéticas, etc. El trabajo fue, al decir de Brailovsky (2020), de arquitectos y de anfitriones que cuidan las condiciones necesarias para que acontezca el encuentro, en este caso particular, con los contenidos de la materia a través de las mediaciones que pudiésemos inventar. Pensábamos en la importancia de que las horas de clase constituyan en un diálogo en el que logremos, colectivamente, aprender con el chispazo de la pasión por el saber. (Recalcati, 2017)

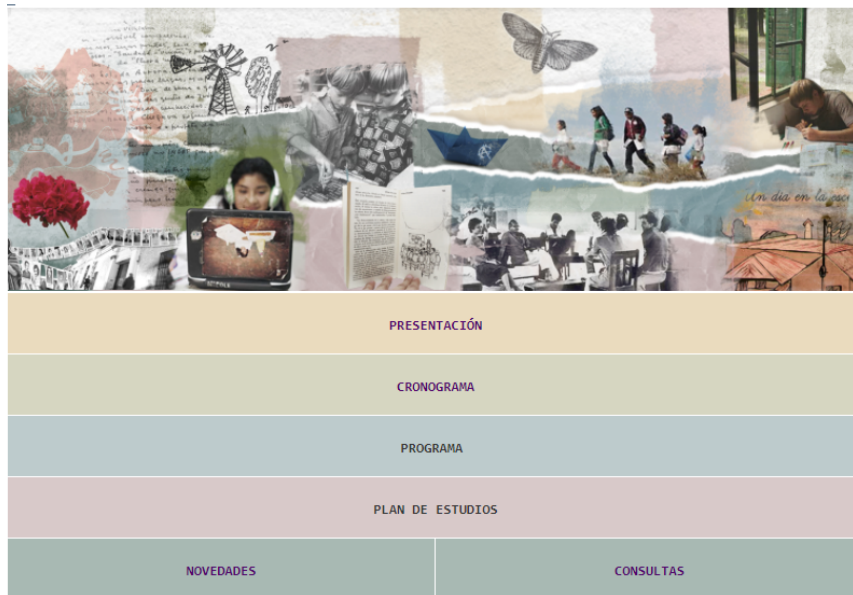
De modo breve, les contamos sobre la forma que adquirió ese espacio virtual y con algunas imágenes les invitamos a representar el modo en que dispusimos la presentación de la materia y los itinerarios didácticos en la virtualidad.

La estructuración del aula fue a través de “pestañas” que tuvieron los siguientes nombres: **PRESENTACIÓN, UNIDAD I, UNIDAD II, UNIDAD III, TRABAJO FINAL, BITÁCORA** y se distinguen claramente entre sí por sus títulos.



En la primera pestaña, “**PRESENTACIÓN**” dispusimos, bajo la imagen general que representa la propuesta de contenidos, el acceso a diferentes materiales, recursos y foros. Haciendo clic en cada palabra consignada: **PRESENTACIÓN, CRONOGRAMA, PLAN DE ESTUDIOS, PROGRAMA, NOVEDADES Y CONSULTAS**, se podía acceder a

información necesaria y complementaria para comprender la propuesta pedagógica y su desarrollo en la virtualidad.



Las pestañas correspondientes a Unidad II, Unidad III y Trabajo Final fueron habilitando progresivamente, a medida que avanzamos en el desarrollo de la propuesta. De este modo secuencial, facilitamos el desplazamiento por el aula virtual.

Como última pestaña propusimos un espacio que llamamos **BITÁCORA** que ofreció la posibilidad de acceder a intercambios y producciones de estudiantes que cursaron en años anteriores.

Dentro de la pestaña de cada unidad, por ejemplo de la **UNIDAD I**, debajo de la imagen de presentación de los contenidos se encontraban los accesos a diferentes recursos y materiales específicos. Todas las unidades fueron estructuradas del mismo modo.



- Haciendo clic en el botón “**ITINERARIO**” podían acceder a un “libro-recurso” en el que ofrecimos orientaciones para el estudio de la unidad. Estos son los itinerarios didácticos que publicamos en este material. Allí consignamos algunas pistas que permiten pensar los contenidos de modo relacional y también algunas claves de lectura para el estudio de cada texto que proponemos como material obligatorio.
- Cliqueando en el botón “**CLASES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS**”, encontraban un libro-recurso que contenía el enlace a cada uno de los encuentros sincrónicos en los que ofrecimos un tiempo de “clases”, que a modo de conversación sobre los contenidos de la unidad, les acompañaba semanalmente. Esas “clases” se desarrollaron mediante el recurso BBB que ofrece la plataforma, a los fines de propiciar mayores posibilidades de conectividad de las y los estudiantes.
- Ingresando al botón “**INSTANCIAS EVALUATIVAS**” se podían leer las actividades de proceso no evaluables prevista para la unidad y también las consignas de las instancias evaluables de la materia. Estas fueron anticipadas desde el primer día de clases para propiciar que se organicen, con amplia autonomía, los tiempos de trabajo. Las instancias evaluativas previstas para la unidad fueron dos, en acuerdo con la reglamentación vigente: un trabajo práctico integrador y un parcial integrador. Sus fechas también estaban anticipadas en el cronograma ofrecido. Las actividades de proceso no evaluables se estaban articuladas a esas instancias evaluativas de modo que su realización progresiva permitiera elaborar procesualmente el trabajo práctico y el parcial, a la vez que contar con comentarios de parte del equipo de docentes a tiempo.
- Un clic en “**BIBLIOGRAFÍA**” garantizó un ingreso rápido a una carpeta con el material obligatorio y optativo para cada unidad.
- El enlace a “**CONSULTAS**” los remitirá a un foro específico para participar con dudas y comentarios de todo tipo.

- El **“FORO DE ACTIVIDADES DE PROCESO”** constituyó un espacio para intercambiar entre compañeros, compañeras y docentes en torno a las actividades no obligatorias.

En la pestaña **TRABAJO FINAL**, dejamos a disposición, avanzada la cursada, de la **CONSIGNA** de coloquio de estudiantes promocionales de la materia.

A continuación y de modo breve, queremos contarles que para esta publicación hemos organizado el material elaborado para estudiantes de la siguiente manera:

- **Presentación:** de la materia y del itinerario didáctico. Para esta publicación hemos omitido incluir la presentación de las y los profesores y los recursos generados para apoyar el recorrido y apropiación del espacio virtual.
- **Itinerario didáctico de la unidad I:** Pedagogías preocupadas por la escuela, el aula y el enseñar. El problema de la mediación en las pedagogías contemporáneas.
- **Itinerario didáctico de la unidad II:** Pedagogías preocupadas por la tensión libertad - autoridad en el vínculo educativo escolar.
- **Itinerario didáctico de la unidad III:** Pedagogías preocupadas por la emancipación social. Escuelas, redes y construcción de memorias.
- **Instrumentos de evaluación:** consignas del parcial integrador y del coloquio de estudiantes promocionales.
- **Anexos:** algunas producciones finales de estudiantes que promocionaron la materia.

Finalmente, aprovechamos la oportunidad para agradecer al Área de Tecnología de la FFYH por ofrecernos nuevamente esta valiosa oportunidad y acompañarnos en la tarea y para invitar a las y los lectores a acercar sus opiniones y sugerencias a cualquiera de nuestros correos electrónicos.

PRESENTACIÓN



A modo de carta. Sobre el desafío de enseñar y aprender Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en contexto de pandemia

Estimades estudiantes:

Les damos la bienvenida a “Corrientes Pedagógicas Contemporáneas” y a este espacio virtual, que será, durante un tiempo, nuestro “lugar de encuentro y trabajo colectivo.”

Por las razones sanitarias que todes conocemos, y hasta que se informen nuevas decisiones, tenemos el desafío y compromiso de crear un entorno diferente para dar lugar a los procesos formativos que habitualmente nos encontramos en las aulas del territorio “ciudad universitaria.”

Ningune de nosotres (les docentes a cargo de la propuesta) y ningune de uds., como profesionales, estudiantes, trabajadores, madres, padres, etc., ha pasado por una situación como esta que vivimos y posiblemente nunca lo hayamos anticipado en nuestros propios imaginarios distópicos. Sin embargo, todes estamos en lo mismo.

Sabemos que somos varias personas las que enseñamos en diferentes niveles del sistema educativo, estudiamos, sostenemos el trabajo cotidiano y doméstico, quizás de crianza y de cuidado de terceros, etc. Además, probablemente, muchas estén atravesando por una difícil situación económica. Todas estas variables se superponen de distinta manera y cada cual hace como puede, con las condiciones en que vive y seguramente con la cooperación de personas cercanas y el acompañamiento de las instituciones de las que somos parte.

No podemos pensar, comprender y aprender a vivir en el tiempo que toca sin explicitar y problematizar estas condiciones. Nos preocupa y ocupa este tiempo de crisis y pandemia, en el marco del cual se ha dispuesto que quienes podamos sostener nuestros trabajos de manera remota, nos quedemos en casa para contribuir solidariamente con la salud de quienes nos rodean y para cuidar la propia.

Los interrogantes sobre la situación general no se responden fácilmente. El escenario no es transparente y, generalmente, de lo que menos se habla es de las múltiples causas que necesitamos objetivar para comprender críticamente cómo es que esta pandemia está siendo posible y se vuelve forma dominante de nuestra realidad cotidiana.

Las preguntas que queremos poner en primer plano a lo largo del tratamiento de la materia, sin por ello dejar de recuperar la vasta tradición pedagógica que reconocemos en el plan de estudio de la carrera y que seleccionamos como contenidos, refieren al modo en que se han alterado las prácticas pedagógicas en el sistema educativo.

Consideramos que de esto tenemos que hablar, que es necesario articular nuestras preguntas pedagógicas, por la enseñanza en el aula escolar, por las herramientas que usamos en las mediaciones que construimos, por los vínculos educativos y por la labor emancipatoria de la escuela con este escenario de desigualdades, desorientación, incertidumbre y cierto desborde en lo que hace al trabajo pedagógico.

La escuela que conocemos y cuyas prácticas interpelamos, siempre en clave de potenciar su función política inclusiva, crítica y emancipatoria no es la misma hoy que la que era hace cinco meses atrás. Gran parte de las dinámicas que le eran constitutivas se encuentran suspendidas; y si nos resultaba complejo procurar la inclusión de los estudiantes cuando el cara a cara, la obligatoriedad de la asistencia diaria, la imposición del horario y su rigidez, la garantía de acceso diario a una comida, etc. enmarcaron las responsabilidades y a la vez daban cierto orden a las acciones estatales orientadas a garantizar el derecho a la educación, hoy el desafío es tremendamente mayor.

El trabajo de formación en la universidad también es desafiado en este mismo sentido. Estamos maniobrando cotidianamente con tensiones y obstáculos que: dificultan las posibilidades de garantizar el acceso a bienes culturales en contextos muy diferentes y gran parte de ellos signados por la pobreza estructural; empeoran las condiciones laborales para sostener la continuidad pedagógica; reducen los márgenes para construir una propuesta que no esté connotada por el sentido de eficacia y también las posibilidades de habilitar la emergencia de un sujeto colectivo ocupado en la pregunta pedagógica. En la escuela de Ciencias de la Educación, hace poco tiempo nos dimos la oportunidad de conversar sobre estas cuestiones en un conversatorio.

Negaríamos parte de la realidad si no aceptáramos que en alguna medida la continuidad pedagógica se sostiene a costa de enormes esfuerzos de los cuerpos y las subjetividades y de renuncias a una importante cuota de privacidad producto del lugar que ha pasado a ocupar la virtualidad en nuestras vidas. Trabajamos enseñando y aprendiendo en medio de emociones muy contradictorias y lo hacemos porque creemos, como parte de la comunidad de la FFYH de la UNC, en la necesidad de seguir bregando por los derechos humanos en un escenario que se presenta como amenaza de nuestro mundo, de nuestras conquistas y que puede desalentarnos en las luchas que veníamos sosteniendo. Y si esta convicción nos encuentra, es fundamental que lo hagamos sosteniendo la conversación problematizadora para que los espacios educativos adquieran un ritmo humano y que a la vez nos permitan comprender el tiempo que vivimos.

(Ver:<https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/04/2020/comunicacion-del-decanato-ante-la-emergencia-sanitaria-debida-a-la-pandemia-del-covid-19/>)

Sobre la continuidad pedagógica desde el hogar, Inés Dussel sostuvo recientemente que la escuela, y decimos lo mismo nosotros de la institución universitaria:

“puede jugar un papel relevante afirmándose como un espacio de conocimiento, un centro de solidaridad pública, y ofreciendo un tiempo que conecta con horizontes de largo plazo, más necesarios que nunca en una situación en la que la urgencia se impone con mucho dramatismo. ... puede ayudar a comprender mejor los procesos que estamos viviendo en sus distintos niveles (biológico, social, económico, político, subjetivo) y en sus interconexiones y permitir profundizar en los dilemas que se nos presentan. ...Puede ayudar a que sentimientos como el miedo y la incertidumbre sean puestos en palabras o imágenes, se compartan y conversen con otros, dándoles un cauce creativo, eventualmente reparador... La trama territorial y comunitaria de las escuelas es un gran recurso en un momento en que hay que responder colectiva y solidariamente a una situación inédita. Las escuelas pueden ser el centro de acciones solidarias porque conocen sus comunidades y porque tienen una legitimidad para ser el eje de políticas de cuidado y protección de la vida de todas y todos...La escuela como lugar de encuentro con una herencia acumulada pone en acto un horizonte de largo plazo ...puede ser también una buena forma de aprender rápido que, ... todos somos de aquí, de este planeta, de esta humanidad, y tenemos que pelear juntos esta batalla.”

(Ver:<https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/bot%C3%B3n-entre-colegas-docentes/nota-tres-aportes-clave>)

¿Qué pasará en un futuro próximo con la escuela? ¿Qué pasará con las universidades y con esta casa de estudios que apuesta firmemente a la producción de vínculos sólidos con los estudiantes y diferentes comunidades?

Respecto de esta última pregunta, nos preocupa que la lógicas de regulación mediante la tecnología disciplinen y normalicen mucho más nuestras prácticas; que las fragmentaciones educativas se profundicen, producto de la institucionalización de un discurso mercantil, que puede propagarse mediante algunos usos de la tecnología digital y que no sea un horizonte igualitario construido desde la solidaridad, el que se pueda instalar como interés común en materia educativa.

Como pedagogos en permanente formación, y responsables de nuestras prácticas, no podemos dejar de abrir un espacio de reflexión que nos permita intercambiar con uds. estas preguntas y mucho menos dejar de instalar aquellas respecto de los sentidos del trabajo educativo hoy, de los contenidos que estamos enseñando, de las nuevas formas de hacer aula que se han habilitado, de los objetivos que perseguimos cuando el horizonte histórico y colectivo se presenta más incierto que antes. Incluso, no queremos dejar de reconocer aquello que se nos abre en medio de estas circunstancias como oportunidad hacia el futuro después de haber vivenciado y actuado una medida como la de quedarnos en casa y ponerle, de ese modo, un parate al sistema de producción económica. (Ver Latour: ¿Qué medidas se pueden pensar para evitar el regreso del modelo precrisis? en:

[https://www.climaterra.org/post/latour-qu%C3%A9-medidas-se-pueden-pensar-para-evitar-el-regreso-del-modelo-precrisis\)](https://www.climaterra.org/post/latour-qu%C3%A9-medidas-se-pueden-pensar-para-evitar-el-regreso-del-modelo-precrisis)

Entendemos que es en esta conversación con uds. que podremos comprender más, a la vez que pensar nuestro oficio. Por eso, le invitamos a habitar los espacios de encuentro de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas con solidaridad para con los compañeros, con los docentes, con amorosidad para compartir la pregunta y la reflexión respetuosa de los procesos de todes. Les proponemos estudiar y aprender juntas, aprovechando los aprendizajes que nos dejó el primer semestre y acompañándonos en cada nueva dificultad que nos presente esta cursada. Sin su activa presencia en este lugar, será mucho más difícil para nosotres, construir las mediaciones que se requieran para propiciar procesos de aprendizajes significativos y complejos.

Afectuosamente, el equipo de cátedra.

Un itinerario posible para estudiar Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

¿Por qué hablamos de Itinerario?

Con esta palabra queremos hacer referencia a diferentes significados que creemos se conjugan en esta expresión. Por un lado, a la condición de trazado planificado en tanto camino de sentido obligatorio, aunque quizás con márgenes para optar por algunas bifurcaciones, que se construyen para ser transitado con cierta finalidad. En relación a esta idea central que remite a “llegar a destino siguiendo una ruta,” esperamos que al culminar el cursado de la materia, hayan podido realizar un recorrido que habilite nuevas reflexiones pedagógicas sobre problemas nodales del campo pedagógico, de la actualidad y que esas reflexiones se plasmen en un escrito integrador que respete pautas mínimas de la producción de una escritura académica. Para eso proponemos la lectura de las consignas de evaluación integradoras que se ofrecen como horizonte y permiten anticipar la magnitud de la tarea a realizar, organizar los tiempos de trabajo, anticipar algunas necesidades y dificultades, etc.

El desafío es la escritura de un texto cuya complejidad vuelve incierto y enigmático el camino, que da lugar a tensiones y temores pero, a la vez, permite que los esfuerzos se centren en el ejercicio de tejido de la producción escrita. Ese texto que se solicita supone un alto nivel de exposición e involucramiento en la tarea. Exposición porque el trabajo de escritura, en este caso, es un modo de salir hacia afuera para socializar saberes construidos, ideas y reflexiones. Hay un otro destinatario del trabajo, conformando la comunidad educativa que constituimos y que representa a colegas y futuros colegas de todo el sistema educativo. Además, decimos que exige un alto nivel de involucramiento porque el ejercicio requiere de trabajo con el detalle, de permanentes decisiones que se plasman en la escritura.

El camino está claramente señalado con paradas constituidas por las actividades de proceso. Estas actividades offician a modo de “**paradas**” antes de un cruce complejo. Parar supone tomarse el tiempo, que en este caso es tiempo para “mirar” con atención aquello que el recorrido viene ofreciendo. También, es tiempo para reconsiderar lo aprendido y recuperarlo en el ejercicio de reflexión y análisis de las problemáticas pedagógicas que se vuelven objeto de nuestra interrogación. Cada actividad, o parada, es también la oportunidad de anticipar la presencia de un cruce, hacia planos más complejos del ejercicio analítico y de mayor comprensión.

Como puntos intermedios del recorrido, las actividades de proceso también offician como mapas acotados, que delimitan “lugares de trabajo en la escritura”. Construir preguntas y realizar ejercicios de análisis son generalmente los lugares de trabajo a partir de reconocer indicios en algunos materiales empíricos, optar por algunos planos o aristas, seleccionar referencias conceptuales que permitan profundizar la comprensión de esos problemas pedagógicos y elaborar sugerencias a partir de los saberes construidos.

Se trata de que el proceso les permita imaginarse como autores en la producción de saberes y de alternativas pedagógicas y que lo que les implique en el quehacer profesional

para el que se forman sea: la interrogación, la atención sobre gestos y detalles de alto valor simbólico, la tarea de desnaturalización, la actitud comprensiva y compleja, etc.

El ejercicio reflexivo y analítico es transversal al conjunto de clases. Sostenerse en el camino supone un importante esfuerzo de renuncia a los modos habituales, y a veces obturantes, de pensar y sostener las prácticas educativas.

Este recorrido, aunque requiere de un sostenido trabajo individual, no se transita en soledad. Hay compañeros y compañeras itinerando el mismo camino y en el ejercicio de distanciamiento que se requiere para ver, reflexionar y analizar. Los puntos de vista se complementan y la perspectiva desde la que otros y otras ven amplifica la panorámica, contribuye con recaudos, advierte sobre atajos, ayuda a visualizar más rápido el horizonte etc. Los espacios de foro y clases se disponen de tal manera que el trabajo de estudio y producción asuma la lógica procesual en un taller colaborativo

Otro sentido asociado a la idea de itinerar, que queremos destacar, es el de “estar dando vueltas”, generalmente connotada despectivamente, asociada al significado de no llegar a ningún lado. Pero son diferentes los desafíos que la propuesta presenta y ello genera una desorientación que es propia a la condición de exploración que realizamos con los saberes y experiencia que tenemos a mano y también con las numerosas preguntas que se nos van presentando.

Entonces, el recurso planteado como itinerario ofrece un recorrido posible por los contenidos de las unidades del programa, que se presentan articuladas entre sí y en torno a categorías y problemas fundamentales del campo pedagógico.

Desde el año 2012, trabajamos en una propuesta que entiende que la enseñanza de las corrientes y experiencias pedagógicas tiene que posibilitar el conocimiento del campo disciplinar, permitir la reflexión y promover la actitud propositiva en torno a cuestiones educativas concretas. Los ejes estructurantes de la organización en cada unidad se sostienen en el tiempo, sin embargo, los problemas educativos que seleccionamos y la casuística que ofrecemos como foco de análisis tiende a variar, en orden de atender a cuestiones que emergen en el campo educativo de Córdoba o a escala nacional. Los ejes que destacamos y dan sentido a cada unidad del programa del año 2020 son:

- Pedagogías preocupadas por la escuela, el aula y el enseñar. El problema de la mediación en las pedagogías contemporáneas.
- Pedagogías preocupadas por la tensión autoridad–libertad en el vínculo educativo escolar.
- Pedagogías preocupadas por la emancipación social. Escuelas, redes y construcción de memorias

Entre el conjunto de propósitos que sostenemos se encuentran:

- La preocupación por el reconocimiento de las posiciones de diferentes agentes y agencias que disputan en el campo pedagógico;

- La recuperación del legado pedagógico como un saber fundamental en los procesos de discusión; el ejercicio de la reflexión y de la toma de posición pedagógica como dimensión ética y política del quehacer educativo.

La utilización del itinerario didáctico como recurso digital se articula con el desarrollo de las clases sincrónicas. Mientras esperamos la vuelta a la necesaria e invaluable presencialidad, esta coyuntura, más que nunca, nos desafía a aprender el trabajo con medios digitales, a explorar modos en que podemos potenciar su sentidos en el interior de una propuesta y a disponernos a una interacción con estos en la que críticamente nos dejemos afectar, movilizar, para producir saber pedagógico.

Como lo demuestra la experiencia de estos años, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha posibilitado otras modalidades de producción de conocimientos y discursos, que mediante la masificación del acceso a internet, propician procesos de aprendizaje que se sostienen y producen en interacción compleja con múltiples lenguajes.

Siempre consideramos el espacio virtual como un lugar más de formación y revalorizamos su importancia en tanto soporte o andamio de la experiencia universitaria. Entendemos que aquí, la tarea pedagógica adquiere una visibilidad particular, porque se explicitan los criterios que organizan la propuesta pedagógica de la cátedra y a la vez, se promueve su recuperación en el proceso de estudio y la discusión sobre los mismos.

El espacio virtual, en tanto nueva y otra materialidad del aula universitaria, puede devenir en espacio de encuentro entre sujetos del vínculo educativo, abre otros tiempos para el intercambio y propicia distintas maneras de hacernos presentes como referentes responsables del proceso. Presentado como un “*espacio seguro*”, en el que es posible cometer errores, pensar en voz alta, volver a escribir y mirar otras producciones para recuperar aportes; ayuda a sostener el deseo puesto en el proceso de aprendizaje y favorece la continuidad del cursado. (Meirieu, P.: 2003).

Esperamos que el itinerario posibilite un recorrido singular por los contenidos de la materia. Será una alternativa al momento de organizar y quizás multiplicar las estrategias y herramientas para el estudio ya que cada cual podrá recorrerlo según sus necesidades y también sus intereses teóricos-profesionales de profundización en diferentes temas. Esto significa que, a pesar de la obligatoriedad del trabajo con los contenidos de la materia, generamos posibilidades para ampliar las indagaciones sobre algunos temas, diversificando lecturas que podrán sumar a sus archivos de herramientas pedagógicas. (Sosa, M. y Partepilo, V.: 2013)

Parte de la estrategia de acercar este itinerario consiste en promover su uso autónomo. Es deseable que su recuperación en el proceso de estudio contribuya a potenciar la participación en las clases sincrónicas, mediadas por la virtualidad o presenciales, si fuese factible en esta cursada, en las que nos encontraremos como sujeto colectivo preocupado por la producción de conocimientos pedagógicos.

Pretendemos que el trabajo con este material, permita:

- Interactuar con compañeros, compañeras y docentes en un diálogo que movilice la recuperación de sus experiencias, saberes y posicionamientos sobre diferentes temas.
- Acceder a una oferta de recursos diversificada, constituida por documentales, películas, fotografías, textos, literatura, documentos de política pública, relatos de experiencias, entrevistas, etc.
- Construir una primera aproximación y permitir la elaboración de un esquema general de ideas principales sobre los temas de la materia, que se profundizarán con la lectura de la bibliografía de estudio obligatoria del programa.
- Acercar opiniones y sugerencias a los fines de que podamos reeditar la producción, atendiendo a los planteamientos realizados.

Tenemos la expectativa de contribuir con una experiencia de estudio genuina de las diferentes corrientes, experiencias y problemáticas pedagógicas que hemos seleccionado. Por eso, les invitamos a utilizar todos los canales de comunicación disponibles para compartir sus dificultades y acercarnos las sugerencias y recursos que consideren valiosos de socializar.

¿Por qué estudiar corrientes y experiencias pedagógicas en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación?

Consideramos que hay muchas maneras de **argumentar a favor de la existencia de un espacio curricular, de su legitimidad y significatividad**. Los contenidos que seleccionamos y agrupamos en un área, espacio curricular, etc. no tienen valor en sí mismos y nada es inherente a estos que los vuelva más relevantes que otros. Cuando los seleccionamos hacemos jugar criterios políticos, éticos y pedagógicos que desde otros puntos de vista pueden cuestionarse. Entendemos que la legitimidad de esta selección es fruto del valor simbólico que le otorgamos a partir del debate y de la problematización en el marco de un diálogo colectivo.

Este proceso de selección de contenidos es un ejercicio complejo y abierto que supone:

- Recuperar las preguntas fundamentales que han dado sentido a la producción de esos conocimientos y a la conformación y estructuración del campo disciplinar en que se inscriben;
- considerar la diversidad de perspectivas que se han definido en la historia de ese campo para abordar tales preguntas y la influencia que estas tuvieron en distintos escenarios sociales, en el marco de desiguales relaciones de poder;
- analizar la vigencia de esas preguntas para el trabajo en diferentes contextos comunitarios y culturales;

- reparar en su potencialidad para acompañar procesos de transformación de la realidad en un sentido crítico, orientado a construir una sociedad igualitaria, pluralista, justa y democrática;

- contemplar las trayectorias formativas de los y las docentes del equipo a cargo de la propuesta pedagógica, sus inscripciones políticas, sus experiencias laborales y, también, algunas de sus preocupaciones específicas de conocimiento. Igualmente, pensar en los y las estudiantes como grupo heterogéneo, que se relaciona de múltiples formas con el conocimiento y reconocerles también en sus trayectorias, intereses, posicionamientos, etc.

- Atender a las regulaciones de las prácticas de enseñanza en la institución donde se despliega esa propuesta (políticas públicas de formación docente universitaria, reglamentos de docentes, de estudiantes, planes de estudios, normativas de cursado, etc.) y a otro conjunto de factores objetivos que influyen en las decisiones que se adoptan (cargas horarias, condiciones edilicias, salarios, etc.). También, a las maneras singulares en que se ejerce la práctica pedagógica (impronta pedagógica de quienes enseñan), pensando en que es este carácter situado el que posibilita una relación compleja y no aplicacionista con el conocimiento pedagógico sistematizado.

El despliegue del programa en el semestre, apuesta a pensar con ustedes. alguna de estas cuestiones, en tanto son los y las participantes a quienes destinamos la construcción de la propuesta.

Esperamos que estos planteos se reciban como un disparador para la reflexión y que posibiliten elaborar nuevos argumentos de manera conjunta.

Antes de avanzar, queremos que **tomen nota de algunos supuestos o razones que para ustedes justificarían la inclusión del espacio Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en el Plan de Estudios de las carreras que ofrece la escuela de Ciencias de la Educación.** Esta tarea hará más fructífero el diálogo que procuramos darnos.

PARADA: En torno a por qué estudiar corrientes y experiencias pedagógicas en la carrera

Les invitamos a que, a modo de recuperación de ideas previas y antes de leer nuestros argumentos sobre esta pregunta, tomen nota y/o borroneen en cualquier hoja, una respuesta personal sobre la misma. Pueden hacer referencia a necesidades de diverso tipo, a consideraciones sobre la formación y la profesión, a cuestiones coyunturales o históricas, etc.

Guarden esta producción para recuperarla en actividades de proceso y obligatorias evaluables.

Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en el plan de estudios

Nos interesa comenzar enunciando algunas cuestiones referentes a **los planes de estudio** de las carreras, que les sugerimos consultar en paralelo a la lectura de este material. Su revisión, además de ponernos en conocimientos de las discusiones que se sostuvieron para aprobarlos, puede ayudarnos a reconocer algunos supuestos que refieren a la formación de pedagogos y pedagogas especializadas en el tratamiento de la pregunta por la educación y la enseñanza.

Al momento de su lectura, tengan en cuenta el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y tareas que definen el perfil de ambos profesionales (profesores, licenciados y licenciadas), para poder reflexionar sobre la relación entre estas cuestiones y los objetivos enunciados en el plan.

Hemos clasificado a los objetivos que requieren de los saberes aportados por este espacio curricular, en tres tipos; los que:

- desde una mirada analítica convocan a los saberes de la Pedagogía y las Corrientes Pedagógicas para interpretar el conjunto de supuestos y perspectivas teóricas que fundamentan las prácticas educativas y las transformaciones educativas contemporáneas;
- requieren la recuperación del legado pedagógico para fundamentar y trabajar en la invención de dispositivos educativos en diferentes contextos y organizaciones;
- enfatizan la importancia de conocer procesos históricos de conformación de distintos espacios educativos y de comprender el lugar estructurante que ha tenido el saber pedagógico respecto de estos, para garantizar su conservación y reconstrucción crítica en las prácticas de transmisión.

Atendiendo a esta clasificación provisoria, podemos pensar que **los conocimientos de esta materia**, abordados con sentido descriptivo, explicativo y comparativo, **resultan fundamentales para:**

- Investigar la experiencia pedagógica, pasada y presente, desde diferentes enfoques teóricos construidos en la historia de este y otros campos disciplinares;
- intervenir y participar en diferentes organizaciones educativas, construyendo junto a otros y otras, alternativas formativas y/o invenciones pedagógicas situadas que tramiten la conflictividad y las problemáticas singulares que se producen en esa comunidad;
- ejercer el trabajo docente y de enseñanza asumiendo las responsabilidades políticas y éticas que supone el propio posicionamiento pedagógico y dando cuenta de aquellos intereses en los que se sostiene y que legitimamos o no en las prácticas educativas.
- transmitir el legado pedagógico como patrimonio común. El colectivo de pedagogos y pedagogas como actores políticos, tiene una responsabilidad histórica específica en su reconstrucción crítica.

Estas **cuatro tareas: investigar, construir invenciones pedagógicas, enseñar y transmitir no son independientes entre sí.** Dependiendo de las perspectivas teóricas y metodológicas, pueden entenderse como prácticas que **se encuentran dialécticamente articuladas para abordar las preguntas propias del campo pedagógico**, sean estas históricamente constitutivas del mismo o devenidas en un tiempo más próximo, de la mano de las preocupaciones que visibilizan nuevas prácticas.

Las experiencias y corrientes pedagógicas en el marco de la Pedagogía como disciplina

PARADA: En torno al programa de la materia

Nuevamente, les proponemos como introducción a las próximas consideraciones teóricas, detenerse, pensar y tomar nota respecto de cómo entienden a la Pedagogía.

Luego realicen la lectura del Programa de la materia y consignen comentarios al margen, que den cuenta de sus preguntas, los énfasis del programa que les resultan positivos y los que cuestionarían, opiniones respecto de las decisiones explicitadas tanto en la fundamentación como en lo que a selección y organización de contenidos se refiere.

Reconozcan las ideas principales que refieren al plan de estudios de las carreras en esta materia y al modo de aludir a las corrientes y experiencias pedagógicas.

Guarden estas notas para recuperarlas en actividades de proceso y obligatorias evaluables.

Los saberes formalizados sobre experiencias y corrientes pedagógicas, producidos en distintas instituciones y por diferentes agentes sociales (educadores y educadoras de escuelas y organizaciones sociales diversas y en ejercicio de diferentes funciones pedagógicas), a nuestro entender, **constituyen un tipo de saber específico de la Pedagogía en tanto disciplina**, que no agotan la diversidad y complejidad de los interrogantes de este espacio y mucho menos del campo pedagógico.

Reconocemos que, en el campo pedagógico se articulan prácticas de saber orientadas a la transmisión de cultura en una sociedad, comunidad y grupo singular. Dichas prácticas son las que van posibilitando la formación de objetos de saber tematizados por la Pedagogía, que como disciplina, es una expresión posible del saber-hacer pedagógico. (Martínez Boom, A.: 1992)

Los **saberes** que agrupamos en esta materia conforman cuerpos teóricos, redes conceptuales, nociones, etc. en las que se explicitan finalidades, preocupaciones e invenciones educativas que han sido elaboradas en diferentes escenarios y por sujetos que han ocupado distintas posiciones en relación a las prácticas sobre las que reflexionan.

La construcción de estos saberes “se sostiene en la compleja articulación entre el hacer y el decir pedagógico”. Esto supone la teorización de aquello que una práctica de saber visibiliza y la materialización de unas ideas que adquieren forma en el encuentro singular entre subjetividades y condicionantes materiales y simbólicas particulares. (Programa de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas: 2018, p.p 2-3)

El sentido de esos saberes radica en la necesidad de **producir y comprender las prácticas educativas, allí donde se conforman discursividades propias que nombran a la escuela, el contenido, la biblioteca popular, el educando, la maestra, la enseñanza, las estrategias, etc. en el juego de relaciones de poder-saber históricas y contingentes.** (Martinez Boom, A.: 1992).

Recuperamos a Dussel (1999) y a Serra (2010) para afirmar que la Pedagogía se ha definido no sólo como un uso, como transmisión misma de la cultura, sino también como un saber que aporta reglas, siempre insuficientes, que modifican las prácticas de transmisión. **Pedagogía es, por una parte, acto pedagógico o vínculo educativo definido en el encuentro entre sujetos que se habilitan en procesos de transmisión, apropiación y construcción de recortes culturales para: la emergencia de la diferencia de cada sujeto y su inscripción en procesos de emancipación colectiva. Además, la Pedagogía es saber sobre esas prácticas educativas.**

Por lo dicho, entendemos que es necesario considerarla como una praxis ética y política. (*Partepilo, V. y Sosa, M.: 2011: p. 5*)

El nacimiento moderno del discurso pedagógico, ha dejado la marca de un sesgo “normativo”, “prescriptivo”, “regulador” de las prácticas que especialmente se desarrollan en la institución escolar. Su génesis está asociada a la necesidad de “dar fundamento” a prácticas educativas, bajo el supuesto de que quienes educan obrarían mecánica e irreflexivamente. Esta posición fue clara en Kant y en Herbart. En un sentido semejante y desde una postura positivista, Durkheim propuso entender que la Pedagogía no podría ser una ciencia porque la razón de ser de este tipo de discurso no era explicativa sino propositiva.

Esta impronta “indicativa” al decir de Alfredo Furlan, propia de un tiempo en el que la “ciencia positiva” fue puesta en el lugar de verdad universal, se encuentra seriamente cuestionada en la actualidad producto de un conjunto de transformaciones fundamentalmente culturales, políticas y epistemológicas que reivindican el carácter situacional y singular de las prácticas educativas así como el valor de la diferencia.

Con distintas expresiones, diferentes autores y autoras sostienen que el discurso Pedagógico es un saber sobre lo incierto y de conyuntura que:

- aboga por intervenciones localizadas, resoluciones “*singulares y de ocasión, siempre inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido*”. (Larrosa, J.: 1998, p.p.221)
- Contribuye con la significación de los modos de acción de los/las educadores/as que ejercen su oficio en distintos contextos institucionales.

- Posibilita la reflexión sobre el conjunto de aristas que se encuentran involucradas en el acto pedagógico.

- No anticipa resultados porque su objeto refiere a lo impredecible de la relación educativa y a la complejidad del trabajo de educar.

- Admite la importancia de los espacios para las preguntas y para el encuentro con lo desconocido e inquietante del enigma que cualquier sujeto porta.

- proponen un proyecto sin camino de regreso y sin punto de llegada preestablecido, propiciando la multiplicación de desvíos. [1] (Meirieu, P: 2001, p. 175, 181)

Lo dicho, va dejando en claro que cuando estudiamos Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y experiencias educativas, estudiamos un recorte de saberes pedagógicos.

Esta mirada, orienta **los intereses generales que defendemos cuando afirmamos la necesidad de estudiar corrientes y experiencias pedagógicas** en la carrera. Estos son:

- reconocer y describir las prácticas educativas en el marco de las cuales se conforman objetos de saber pedagógico;

- objetivar supuestos, concepciones, ideales, metodologías, preguntas, intereses, etc. que configuran a determinadas prácticas educativas y las articulaciones con otras prácticas sociales y condiciones históricas que las hacen posible;

- explicar el proceso de gestación de esas prácticas y los contextos en que se inscriben;

- sugerir formas posibles de abordar preguntas y tramitar problemas pedagógicos, a modo de diálogo con los saberes pedagógicos que nos permiten construir sentidos sobre las configuraciones educativas que específicamente nos involucran y preocupan;

- promover determinadas perspectivas sobre: el modo de concebir la educación, los sujetos del proceso educativo y sus organizaciones, las finalidades de las prácticas educativas en diferentes escenarios, los modos de definir/inventar/regular/transformar las prácticas educativas, la relación entre las prácticas educativas y otras prácticas sociales; etc.

- proyectar nuevos imaginarios sobre futuras prácticas educativas comprometidas con la defensa de la condición de iguales de todas las personas, la educación como derecho humano, la emancipación de los sujetos y los pueblos de las relaciones de opresión instituidas y de una sociedad democrática.

Comprendemos que el estudio de las experiencias y corrientes pedagógicas, además de constituir una aproximación particular a la historia de algunas prácticas educativas, mayoritariamente las escolares en esta materia, nos permite entrever las preocupaciones de agentes sociales y comunidades en relación a la educación de las generaciones coetáneas y futuras, en el marco de problemáticas socio-históricas específicas.

Nuestra propuesta supone el reconocimiento de voces de tiempos más o menos pasados y otras de actualidad. En este encuentro mediado por libros, videos, imágenes, anécdotas, actividades, etc. procuramos reconocer y pensar las preguntas que movilizaban la búsqueda de las mejores condiciones y alternativas educativas. También, identificar las preocupaciones por el porvenir, las ambiciones sociales, los proyectos políticos que se entranan en el hacer de estos colectivos de educadores/as/pedagogos/as y por los que se dedicaron a pensar énfasis, gestos, normas, objetos culturales, etc. que dieran forma a sus intencionalidades pedagógicas.

Este ejercicio, que demanda de un esfuerzo de descentramiento de nuestro presente para desnaturalizar las prácticas en las que nos hemos formado, nos permitirá también percibir aquello que solemos invisibilizar cuando problematizamos la producción de las prácticas educativas: las pasiones, los deseos, los afectos desplegados en los esfuerzos y acciones de estos/as protagonistas.

La esperanza radica en la posibilidad de que la formación pedagógica contribuya a pronunciar una palabra viva y singular sobre el futuro de las prácticas educativas, palabra cargada de sentidos forjados en el trabajo de hacer memoria pedagógica, de escuchar y dialogar con otros y otras; también, que esa palabra contenga la potencia de inaugurar una conversación que permita que la práctica educativa sea un espacio de producción de subjetividades y de un mundo más libre.

Para finalizar este capítulo, les proponemos la realización de una primera actividad optativa, integradora de las anteriores, pueden compartir en el marco del **foro de su comisión: La Pedagogía y sus aportes a la formación de educadores/as/pedagogos/as.**

Actividad de proceso optativa 1. La Pedagogía y sus aportes a la formación de educadores/as/pedagogos/as

Nos parece importante generar un espacio de reflexión a partir de los aportes que acercamos hasta aquí y abrir a un diálogo presentándonos y dando a conocer nuestras opiniones sobre sobre las preguntas y argumentos que hemos trabajado.

Le solicitamos que participen en dos momentos:

a- Elabore un texto en el que, a modo de presentación personal, cuente de ud. (lo que consideren relevante de sus trayectorias educativas y preocupaciones pedagógicas) y se posicione sobre el valor de estudiar saberes referentes a experiencias y corrientes pedagógicas en su formación. El texto tiene que tener una extensión que no supere las 300 palabras y que retome los aportes de este material, del programa y de otras lecturas afines que tenga.

b- Elija la intervención de un compañero o una compañera y coméntelo atendiendo a un punto de diálogo en el que esa intervención se relaciona con la suya.

Bibliografía de consulta

Brailovsky, D. (2020): Ecos del tiempo escolar, en: Inés Dussel, Patricia Ferrante, Darío Pulfer: Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE Editorial Universitaria.

Catrillón, H. Q. (2010). Alteraciones en la imposibilidad de educar, en Frigerio, G. y

Diker, G. (comps.) Educar: saberes alterados Serie seminarios del CEM, del estante editorial, Bs. As.

Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana EduCausa Caracas

Núñez, V. (1999). "Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo milenio" Santillana. Bs. As.

Partepilo Vanesa y Sosa Marcela (2013): "La incorporación de tecnologías en la enseñanza universitaria: obstáculos, posibilidades y alternativas." Ponencia presentada en el Congreso Internacional Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias, celebrado el 6. 7 y 8 de febrero de 2013 en Santiago de Compostela, España.

Philippe Meirieu, (1992). L'inavouable et/est l'essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche. En Línea: [http:// www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm](http://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm)

--- (1997). "La escuela modo de empleo" Editorial Octaedro. Barcelona

--- (1996). "Frankenstein educador". Editorial Laertes. Barcelona

--- (2001). "La opción de educar. Ética y Pedagogía" Octaedro: España.

--- (2004). "En la escuela hoy" Editorial Octaedro Rosa Sensat Barcelona

--- (2006). "Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy". Editorial Graó: Barcelona

Recalcatti, M.(2014): "La hora de la clase Por una erótica de la enseñanza" Anagrama, Barcelona.

Serra, M. S (2010). ¿Cuánto es una pizca de sal?en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: saberes alterados Serie seminarios del CEM, del estante editorial, Bs. As.

Silber, J. (2010). "La Pedagogía... ¿Una disciplina indisciplinada?" Ponencia presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. Rosario 2009

Sosa, A (2002). “Los aportes de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu para el estudio de las corrientes pedagógicas” Revista Páginas-Escuela de Ciencias de la Educación FFYH-UNC,11-13.

NOTAS

[1] En este párrafo se sintetizan y articulan aportes de diferentes autores. Específicamente se han recuperado ideas y conceptualizaciones de Caruso y Dussel, 1996; Merieu, P., 2003 y 2001; Diker, G., 2005; Violeta, N., 2002; Larrosa, J., 1998 y 2000. En estas obras se desnaturalizan algunos principios estructurantes de la Pedagogía de la modernidad, limitada al saber sobre lo escolar, construida desde la idea de lo posible y previsible, que busca desde la actitud prospectiva no sólo abrir caminos para la educación sino también fijarlos a través de un conjunto de prescripciones que se legitimaban bajo el calificativo de científicas y por lo tanto se realizaban desde “el lugar del especialista”[1].
