

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

¿Por qué estudiar pedagogía?

Borel, M. Cecilia
Yasbitzky, Ana Clara
mcborel@criba.edu.ar
Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur

Desde hace algún tiempo, éste es el interrogante que formulamos en la clase inicial de Teoría Educativa, a sucesivos grupos de alumnos de todos los profesados de la Universidad Nacional del Sur, y que nos ocupa en las discusiones al interior de la cátedra acerca del mejoramiento de la propuesta de docencia. Una de las respuestas que nos venimos planteando está vinculada a nuestro convencimiento de que la Pedagogía - como campo de saber - tiene un papel central, desde la recuperación de la categoría de intervención, en la formación de los docentes, en tanto propone transformar la escuela y la educación de objeto naturalizado a objeto de reflexión y de problematización. Desde la propuesta de cátedra, intentamos así desnaturalizar la mirada sobre la educación como fenómeno social e histórico, analizando las relaciones contingentes entre educación y sociedad, la emergencia del formato escolar como forma legitimada de educar y las prácticas cotidianas de los sujetos en las escuelas, considerando las sujeciones institucionales pero también -y sobre todo - su potencial configurativo e instituyente. La estructura del programa de Teoría Educativa comprende cuatro unidades didácticas [I: El objeto pedagógico; II: Sociedad y educación; III: Sistema y Escuela; IV: Sujetos educativos], las que, desde una reflexión inicial sobre la educación; abordan progresivamente las relaciones que ésta mantiene con la sociedad, desde distintas perspectivas teóricas y su institucionalización en el sistema educativo, específicamente en la escuela, estructurada como tal por el saber pedagógico, que configura a su vez a los sujetos educativos. Desde la presencia de la materia en la formación inicial de docentes (ya que se encuentra en el segundo año de los planes de estudio de profesorado de esta universidad, como primera asignatura pedagógica) interesa en la presente ponencia compartir experiencias y reflexiones en la construcción de nuestra propuesta programática y en las concepciones pedagógicas subyacentes.

Palabras claves: Pedagogía - Formación docente - Revisión del programa

Presentación

Teoría Educativa¹ es una materia de servicio² que integra los planes de estudio de todos los profesorados que se dictan en la Universidad Nacional del Sur (Historia, Letras, Filosofía, Química, Matemática, Geografía, Física, Geociencias, Computación, Economía). Este espacio curricular constituye la primera asignatura pedagógica que cursan los alumnos, y se encuentra ubicada en el segundo año.

En nuestra universidad, la formación de los profesores comprende el conjunto de materias disciplinares que conforman el plan de estudios de las respectivas licenciaturas y un grupo de materias del Área de Ciencias de la Educación³, perteneciente al Departamento de Humanidades.

Este modelo de formación docente y de conformación curricular parece dominar las propuestas de formación del profesorado en la mayoría de las universidades. Así, los profesorados consisten en el añadido de asignaturas pedagógicas a la oferta disciplinar de las licenciaturas (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). En este marco, la escisión entre la formación en disciplinas de múltiples campos considerados troncales y las que integran el campo pedagógico parece ser uno de los rasgos que caracterizan a los planes de formación de docentes en la universidad. Más aún, la tensión entre “disciplinares y pedagógicas” se manifiesta en la jerarquización de estos campos: la tradición académica sobre la formación docente universitaria ha considerado históricamente que el dominio de una disciplina constituye el conocimiento sustantivo del docente. Subyacen a estos planteos los fundamentos que justifican el mayor peso de la formación disciplinar por sobre la pedagógica.⁴

Consideramos que los rasgos presentados enmarcan nuestra tarea en la cátedra por lo menos en dos sentidos. Como equipo docente enfrentamos cada año el desafío de poner en contacto a un alumnado caracterizado por la diversidad y heterogeneidad desde el punto de vista de sus disciplinas formativas de origen, con un objeto social complejo como lo es el fenómeno educativo. Por otro lado, sentimos la necesidad de incorporar categorías históricas y sociológicas como complemento a los desarrollos propiamente pedagógicos, los que resultan enriquecidos al promover su articulación desde una comprensión contextualizada.

¹ Excede los propósitos de esta presentación analizar los motivos por los cuales la asignatura adquiere la denominación de “Teoría Educativa”, considerando que anteriormente se la llamó “Pedagogía”. A los efectos de nuestra propuesta, y sin desconocer los avatares epistemológicos, históricos y políticos que esta distinción conlleva, los hemos considerado como espacios curriculares equivalentes.

² Por la organización departamental que caracteriza a la UNS, existen dos tipos de materias: las materias específicas de cada carrera, que integran los planes de estudio de cada departamento que las dicta, y las llamadas “materias de servicio”, que se dictan desde un departamento para una o varias carreras que dependen de otros departamentos.

³ Estas son: Teoría educativa, Psicología evolutiva, Psicología Educacional, Didáctica General, Didáctica específica y Práctica Docente Integradora. Resulta interesante destacar la ausencia de materias como Historia o Sociología de la educación.

⁴ Diker y Terigi señalan que en la versión extrema de este discurso hegemónico y de la concepción que contribuye a perpetuar, “las premisas acerca de la importancia del contenido en la enseñanza y en la formación van acompañadas por una desvalorización de la pedagogía” (1997: 139).

En esta presentación queremos compartir algunas reflexiones sobre la construcción de nuestra propuesta programática y las concepciones pedagógicas subyacentes, movilizadas por los objetivos propuestos para esta mesa: tanto la idea de intercambiar propuestas de docencia, como la de analizar el lugar de la Pedagogía en la formación de profesionales universitarios.

El sentido de la Pedagogía

Desde hace algún tiempo, venimos formulando al interior de la cátedra el interrogante que elegimos como título de esta ponencia⁵. Creemos que los intentos por darle respuesta, nos ayudan a repensar la propuesta curricular y de enseñanza, teniendo como horizonte la formación de un profesional de la educación que se desempeñará en el nivel secundario del sistema educativo. En este caso, la pregunta acerca de por qué estudiar pedagogía es –en definitiva- una pregunta por el sentido de la pedagogía en la formación docente: el lugar que ocupa, las relaciones con otros campos disciplinares, los efectos en la construcción de la subjetividad docente, los modos en que habilita a reflexionar sobre el fenómeno educativo, entre otras cuestiones.

Entonces, ¿por qué estudiar pedagogía? Una de las respuestas que nos hemos planteado está vinculada a nuestro convencimiento de que la Pedagogía -como campo de saber- tiene un papel central, desde la recuperación de la categoría de intervención, en la formación de los docentes, en tanto propone transformar la educación y la escuela de objetos naturalizados a objetos de reflexión y de problematización.

La construcción de la propuesta curricular

La pregunta acerca de por qué estudiar pedagogía lleva implícito –para nosotras- otro interrogante: ¿qué pedagogía para los profesores? De aquí nuestra continua preocupación por revisar la propuesta curricular de la cátedra, así como también las experiencias de formación que ésta promueve.

En un intento por resumir los núcleos de sentido que sostienen y dan dirección a nuestra propuesta, podríamos señalar: la desnaturalización de la mirada sobre la educación como fenómeno social e histórico, el análisis de las relaciones contingentes entre educación y sociedad, la emergencia del formato escolar como forma legitimada de educar y las prácticas cotidianas de los sujetos en las escuelas, considerando las sujeciones institucionales pero también –y sobre todo- su potencial configurativo e instituyente.

A partir de la última revisión, la estructura del programa 2011 quedó comprendida por cuatro unidades didácticas: 1) objeto pedagógico; 2) sociedad y educación; 3) sistema y escuela; 4) sujetos educativos. Desde una reflexión inicial sobre la educación, se abordan progresivamente las distintas perspectivas teóricas acerca de las relaciones que ésta mantiene con la sociedad, su institucionalización en el sistema educativo y en

⁵ No desconocemos que este interrogante ha sido formulado – tanto desde la perspectiva de los alumnos como de los docentes – en anteriores encuentros de cátedras en los que hemos participado, lo que revela su importancia y necesidad de permanente reactualización.

la escuela, espacios en los que se configuran los sujetos educativos, a la vez que contribuyen a su conformación. Los temas correspondientes a cada una de las unidades son:

Unidad 1: La educación como objeto de estudio de la Teoría Educativa/Pedagogía. La educación como fenómeno y producto histórico-social y como práctica social compleja. La institucionalización de la educación: el proceso de escolarización.

Unidad 2: Educación, sociedad y cultura: diferentes interpretaciones sobre su vinculación. El criterio de criticidad como una clasificación posible de la educación. Teorías críticas y no críticas: pedagogía tradicional, escolanovista, tecnicista, teorías de la reproducción y pedagogías críticas.

Unidad 3: Constitución del sistema educativo argentino. Papel del Estado y la sociedad civil. La educación como tarea política. Educación pública. La escuela media en la actualidad. La escuela como institución social. Micropolítica escolar: la escuela como sede de redes de poder. Cultura y cotidianeidad escolar.

Unidad 4: Sujetos y prácticas escolares. La cuestión de la autoridad docente y la confianza; Significaciones atribuidas a la figura del educador a lo largo del tiempo. Su incidencia en la construcción de la identidad docente en la actualidad. Concepciones sobre el trabajo profesional docente. El educador y la práctica crítica. Lenguajes modernos y postmodernos. La relación de la vida del aula con ofertas discursivas y mediáticas diversas.

Nos parece importante señalar que las perspectivas y enfoques teóricos desde los que referenciamos los contenidos no son presentados como concepciones acabadas, de comprensión atemporal, sino como un conjunto de producciones históricas que permitan la reflexión contextual del objeto analizado⁶.

Ahora bien, ¿qué trabajo promovemos a partir de estos contenidos y enfoques? O mejor aún, ¿cuáles son los nudos problemáticos que abordamos teniendo como meta la formación de profesores? Dada su significatividad, seleccionamos:

- Presentación de la Pedagogía desde un abordaje histórico-político más que ontológico, entendiendo que el objeto es producido por la teoría.
- Comprensión de la Pedagogía como productora de una noción particular de educación.
- Pedagogía como un espacio que promueve la reflexión e intervención para el mejoramiento de la educación, pensada desde los planos teórico y propositivo, planteando la posibilidad de otra sociedad y otra educación.
- Concepción de educación abordada como campo de tensiones, como lugar de tensión entre intenciones y prácticas, entre deseos y resultados; complejo y contradictorio, dado el conflicto entre los influjos provenientes del campo sociopolítico, cultural, institucional y las acciones de los sujetos sociales.

⁶ Incluimos al final de trabajo un anexo con la bibliografía seleccionada para el tratamiento de los temas.

- Comprensión dialéctica de la tensión entre conservación y transformación, como expresión de la funcionalidad social de la educación.
- Distinción o identificación – según los enfoques - entre escolarización y educación.
- Problematización de las nociones de infante y alumno.
- Reconocimiento de las posibilidades de intervención pedagógica sin desconocer las contradicciones sociales ni la configuración de los sujetos sociales y formulación de la dimensión utópica, desde la necesidad de democratización y justicia social.
- Identificación del Sistema educativo como locus central de la lucha política de la sociedad y sistema de distribución social del conocimiento, desde el análisis del proceso de institucionalización y de los sentidos originarios de los niveles que lo conforman históricamente.
- Reflexión sobre la educación como tarea de intervención social y como cuestión de reparto, a partir de su tratamiento como tarea política, al pensar lo público en educación y la fragmentación educativa como correlato de la fragmentación social.
- Concepción de la escuela como constructo que expresa la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, al entender lo institucional como la dimensión del comportamiento humano que expresa en el nivel concreto el conflicto entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido.
- Comprensión de la escuela como instancia de mediación cultural entre significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones.
- Problematización de la noción de poder como productor de ciertas formas de conocimiento y de subjetividad, y de su utilización para legitimar lo establecido.
- Análisis de la cotidianidad desde los procesos significativos de reproducción social y de apropiación y renovación cultural que se dan en la escuela.
- Implicaciones de la educación entendida como un acto político de inscripción simbólica. Si educar es instituir, ¿qué sujetos pedagógicos se forman?
- Análisis de las vinculaciones de la pedagogía con la cultura.
- Estudio de los sujetos pedagógicos como expresión del interjuego entre libertad y estructura, ni agentes de reproducción del orden establecido ni agentes de la racionalidad del mercado, combinando pasado y futuro.
- Traducción de las propuestas macropolíticas y resignificación desde los sujetos pedagógicos que le dan existencia y le imprimen su huella a cada escuela en particular.

Tomando como punto de referencia la formación de un profesor que va a desempeñarse en el nivel secundario de nuestro sistema educativo, intentamos promover -a partir de las decisiones metodológicas que enmarcan nuestra propuesta- variadas articulaciones entre las unidades didácticas y los nudos problemáticos enunciados. En el apartado que sigue presentaremos algunas de aquellas decisiones.

Experiencias “para” una mirada pedagógica

En Teoría Educativa hemos construido desde la propuesta pedagógica distintos “puentes” para intentar atender la singularidad representada por la diversidad y heterogeneidad de los grupos de alumnos con los que trabajamos.

Más allá de las decisiones curriculares que referenciamos en el apartado anterior, y cuya implementación es objeto de continua problematización en el desarrollo de la cursada, planteamos diversidad de estrategias de intervención con la intención de comunicar nuestros propósitos pedagógicos a los alumnos (que son invitados a resolverlas o ponerse en contacto con ellas según sus necesidades e intereses). Entre ellas, las `guías de lectura`, que orientan la apropiación comprensiva del material bibliográfico, `encuadres de trabajos teórico – prácticos`, `hojas de ruta` que reseñan brevemente los aportes de los materiales en función del eje de cada una de las unidades del programa, `cronograma` de los encuentros, material optativo y ampliatorio según los intereses de los alumnos, espacio de la materia en el sitio web de la UNS – actualizado periódicamente - y consultas personales y vía e-mail, entre otros.

Específicamente en lo referido a las experiencias de trabajo con los alumnos – y de los alumnos-, nos interesa comentar tres instancias muy significativas que “vienen haciendo historia” en nuestra propuesta pedagógica: las visitas a la escuela, el trabajo con películas y las biografías escolares.

- Visitas a la escuela

A través de sucesivas propuestas de cátedra, hemos invitado a los alumnos a realizar observaciones del quehacer escolar, abarcando una gran diversidad de actividades mediante las cuales directivos, docentes y estudiantes dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural y social que la contiene. A partir del análisis de distintos procesos de la vida escolar – poder, rituales, espacio, género, violencia -, y trabajando con la categoría de cotidianidad, pretendemos dar cuenta de las actividades que constituyen, desde los sujetos, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural.

Esta perspectiva advierte sobre procesos constructivos caracterizados por la complejidad que ocurren en las instituciones, desnaturalizando los modos de comprender la escuela cotidiana y habilitando la observación de situaciones de negociación y de elaboración cuyos desenlaces no están predeterminados.

En tal sentido, la iniciación a la tarea investigativa que proponemos consiste en adentrarse en el mundo escolar, en lugar de asimilarlo a algún modelo prescriptivo. Gran parte de lo que hemos dado en llamar la “mirada pedagógica” se juega aquí, al relativizarse muchos de los referentes pedagógicos y al revelarse la heterogeneidad de experiencias de docentes y estudiantes en las diversas escuelas y la riqueza de la vida escolar, desde el punto de vista de las relaciones que se tejen entre los sujetos.

Creemos que este primer acercamiento⁷ formal a la institución educativa desde una mirada crítica, enriquecerá su formación como docentes aportando categorías y herramientas analíticas para problematizar dicho objeto y repensar la propia práctica, superando aquellas perspectivas que consideran a la escuela como lugar neutral o como espacio meramente reproductor. Se privilegia la comprensión del acontecer institucional no como algo aislado del contexto, sino atravesado por el mismo; como producto de decisiones tomadas en los niveles macro y micro, y en este sentido, recreadas desde las prácticas de los actores; como red de relaciones en las que circula y se instala el poder.

- Compartir miradas sobre el cine

¿Cuál es nuestra perspectiva para el tratamiento pedagógico de una película? No nos interesa tanto la idea de utilizar “la lectura de imágenes” para potenciar el trabajo pedagógico en torno a determinados contenidos o nudos problemáticos, o circunscribirnos a alguna guía o prescripción pedagógica sobre “lo que debe verse y reflexionarse”, sino más bien dar lugar a la propia selección de los estudiantes respecto de las películas que les resultaron motivadoras. En este caso, presentan a la cátedra una breve ficha técnica sobre el film y explicitan la razón de su elección. Esta opción puede estar orientada a experiencias con el cine que los hicieron emocionar o sentir algo que quieran compartir, y no sólo enfocarse en términos de un estudiante crítico y reflexivo frente a determinadas propuestas.

En este sentido, coincidimos con lo señalado por Serra cuando afirma que desde la pedagogía, cuando se trata de llevar el cine al aula, hay que evitar, “una prescripción ajustada sobre la organización del tiempo y el espacio en la clase, que esta vez incluye la visión de una película, pero que bien podría ser un dibujo, una conferencia, una clase magistral, un texto escrito. Pareciera que nada de lo que el cine es como tal, logra desestabilizar un formato universalizado y naturalizado de abordaje. Esta operación, muchas veces denostada con el nombre de escolarización (del cine o de quien se cruce en su camino), reduce no sólo al cine, sino fundamentalmente a la pedagogía al control de todo lo que cae en sus manos” (2007: 410).

Hace algunos años que hemos elaborado un listado de las películas recomendadas por los distintos grupos de estudiantes, que se actualiza en cada cursado, que forma parte del sitio web de la materia y que ellos pueden consultar libremente, según sus intereses. Hacia el final del curso se los invita a seleccionar alguna de estas (u otras) películas para ver con el grupo y dar lugar al intercambio. La idea es compartir miradas (que pueden o no actuar “pedagógicamente”) porque todas potencian algo que nos permite ampliar nuestra imaginación y nuestra comprensión del mundo, entendiendo que cualquier medio de comunicación, y no sólo el cine, transmite información y ofrece una determinada forma de conocimiento de ese mundo.

Haciéndola extensiva a otras miradas y posibles intervenciones, nos ha resultado muy motivadora la idea planteada por García González respecto del cine en el aula,

⁷ Para un gran porcentaje del alumnado de Teoría Educativa, el cursado de esta materia representa el primer contacto en la universidad con una disciplina orientada hacia el estudio de un objeto social. Este trabajo pedagógico implica un esfuerzo por “romper con las preconiciones y prejuicios de la visión dominante” e intenta promover la construcción de “sus propios instrumentos de análisis de la realidad social” (Bourdieu, 2000:269).

cuando sostiene que “la formación de una mirada `incorporada´ es para siempre. Una vez que cambiamos la percepción pasiva de imágenes y de las emociones que el cine y todos los medios audiovisuales nos invitan a sentir, cuando la transformamos en una mirada activa, cuestionadora, que indaga en primera persona con curiosidad en lo que recibe, se da un aprendizaje que no termina nunca [...]” (2008:12).

- Las biografías escolares

Desde hace un par de años, la cátedra viene apostando al trabajo con las biografías escolares⁸ de los estudiantes considerando su potencial como disparador de interesantes procesos reflexivos y como apertura a la construcción de una mirada desnaturalizadora.

Consideramos siguiendo a Alliaud (1998) que ignorar la dimensión formativa de la experiencia, obtura la reflexión sobre la escolarización en la que los futuros docentes fueron protagonistas directos durante varios años consecutivos. Por el contrario, implicarse en su recuperación significativa constituye una manera de crear las condiciones que posibiliten que la escuela vivida sea revisada, analizada y trabajada con cierta distancia.

Resulta importante señalar que el trabajo con las biografías escolares conlleva una tarea de producción y no solamente de rememoración. En este sentido, “el trabajo sobre la memoria es una tarea activa en la que algo se reconstruye a la luz de la actualidad y en función de las demandas y necesidades del presente” (Korinfeld, 2007: 13). Por eso creemos que la apuesta por este dispositivo tiene el sentido de sostener un lugar de sujetos, rechazando el lugar de objeto al que la inercia cotidiana suele arrojar. Esa posición de sujetos es la que habilita a la intervención pedagógica; la que permite acciones creativas.

A través de las articulaciones entre los contenidos, los nudos problemáticos y las decisiones metodológicas, intentamos promover la construcción de soportes y herramientas conceptuales y prácticas (en el sentido de experienciales) para comprender la escuela como fenómeno y práctica social, en toda su complejidad, dando cuenta de su dinámica institucional, analizándola a partir de las relaciones de poder y los modelos de regulación social que actúan a través de la misma, así como también las posibilidades de intervención pedagógica de los sujetos.

Así, desde la peculiaridad de lo pedagógico, nos proponemos desplegar una serie de dispositivos que creemos aportan a desarrollar lecturas complejas de la educación entendida como una realidad microsocia (que da cuenta de las interacciones entre los sujetos, la formación de la subjetividad, la interacción docente-alumno, el análisis de las situaciones escolares) y también macrosocia (desde su funcionalidad social, reflexionando sobre los condicionamientos sociales y las tendencias a la conservación y la transformación).

⁸ Haremos al respecto sólo una breve mención para dar cuenta del trabajo con este dispositivo en particular. En este mismo encuentro, docentes integrantes de la cátedra presentarán una ponencia referida a las biografías escolares.

Ideas para el cierre

Nuestro propósito fue compartir algunos aspectos que consideramos relevantes sobre nuestras prácticas en la asignatura *Teoría Educativa*, dando cuenta de un proceso de construcción curricular y metodológica que se fue configurando progresivamente desde las decisiones asumidas a lo largo de sucesivos períodos de dictado de la materia.

Este proceso transcurre en la UNS, donde tal como ocurre en la mayor parte de las universidades, nuestra actividad se enmarca en un modelo de formación docente que comprende un conjunto de materias disciplinares junto al añadido de un grupo de materias pedagógicas, modelo caracterizado por una cierta tensión y jerarquización entre estos saberes. Al respecto, aunque es innegable que se debe formar sólidamente a los profesores desde lo disciplinario, tampoco puede negarse que se está formando un “[...] enseñante, cuyo accionar no constituye una actividad tecnológica, sino una praxis pedagógica, con todo lo que esto implica en términos de ubicación en escenarios socioculturales determinados, frente a sujetos concretos y en el marco de proyectos políticos sociales específicos” (Diker, 2002:15).

Es desde este convencimiento que abordamos el tratamiento de la propuesta curricular y de algunas modalidades de intervención diseñadas e implementadas para promover la reflexión y la construcción de una mirada pedagógica desde *Teoría Educativa*.

En el desarrollo del trabajo nos preguntábamos por los modos en que la asignatura acompaña la formación del estudiante de profesorado. Es decir, ¿cómo contribuye en la construcción de la trayectoria de cada estudiante? Por trayectoria nos referimos a “un recorrido, un camino en construcción permanente, que (...) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2009: 23).

Hablamos en este trabajo de trayectorias, de la construcción de puentes y caminos que se recorren y que implican a sujetos en situación de acompañamiento. “Ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden.” (op.cit.: 30).

Porque aspiramos a la posibilidad de inaugurar trayectos para pensar la realidad cotidiana e imaginar otros futuros, es que nos interrogamos por los sentidos que la construcción de una mirada pedagógica puede aportar a la formación de profesores. Hemos coincidido en ubicarla como una herramienta de interpretación, como sostén y soporte para pensar la realidad, intentando dar lugar así a otros modos posibles de dar sentido y habitar, como alumnos y docentes, la escena educativa.

Por último, recuperamos las palabras finales de un libro sobre formación de profesionales de la educación, que recurre a la paradoja de pensar en un cierre como “invitación a la apertura a otras propuestas, a recrear las aquí planteadas, a investigar y enriquecer las propias teorías, a pensar y poner en práctica otros estilos y modelos, a seguir reflexionando” (Huberman, 1994).

Bibliografía

- Alliaud, A. (1998) "El maestro que aprende". En AAVV. *El maestro que aprende, representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar en la enseñanza*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Antelo, E. (1999) *Instrucciones para ser profesor*. Santillana, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.
- Diker, G. (2002) "Venturas y desventuras de ser "no universitario": el caso de la formación docente", en *Pensamiento Universitario* N°10, año X, octubre de 2002, Buenos Aires, pp.9 a 17.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- García Gonzalez, A. (2008) *Clases de cine: compartir miradas en femenino y en masculino*. Cuadernos de Educación no sexista N° 22, Madrid: Instituto de la Mujer.
- Huberman, S. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Aiqué, Buenos Aires.
- Korinfeld, D. (2007) "Transformaciones de la escuela y su impacto en las prácticas" Material del curso de posgrado *Vida cotidiana y conflictos en las escuelas*, organizado por Punto Seguido.
- Lucarelli, E. (2009) "Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la universidad". En *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. HomoSapiens, Rosario.
- Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Serra, M. S. (2007) "Problemas y desafíos de una pedagogía que va al cine". En Grinberg, S. et al. -comp.- *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía -UNPA. Buenos Aires, Libros Edición Argentina.
- Silber, J. (1996), "Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico". Ponencia al Congreso Internacional "Educación, crisis y utopías". U.B.A.

ANEXO – Bibliografía obligatoria del programa 2011 de Teoría Educativa, UNS

Unidad 1

- Durkheim, E. (1976), "La educación: su naturaleza y su función". En *Educación como socialización*. Ed. Sígueme, Salamanca.
- Dussel, I. y M. Caruso (2003), "Introducción". En *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- Nassif, R. (1980) "Dialéctica de la educación" en *Teoría de la educación*. Cincel, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?". En *La escuela como máquina de educar*. Paidós, Buenos Aires.

Unidad 2

- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, México. Cap.II.
- Gadotti, M. (1998) apartados "Herbart: la práctica de la reflexión metódica" y "Dewey: aprender haciendo. De la educación tradicional a la educación nueva". En *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, México.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (1997), "Libros aprobados – Libros prohibidos – Libros recomendados. Argentina 1976-1982". En *Una Pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina*. UNER – FCE, Paraná.
- Saviani, D. (1983), "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación* N° 3, año II.
- Tyler, R. (1949) "Introducción". En *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires.
- Giroux, H. (1990), "Introducción". En *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Buenos Aires.
- McLaren, P. (1998), "El surgimiento de la pedagogía crítica". En *La vida en las escuelas*. Siglo XXI, México.

Unidad 3

- Imen, P. (2002) *Nuevos ropajes de la vieja desigualdad educativa: notas críticas sobre la charterización de las escuelas estatales*. Trabajo publicado por la FISyP - Fundación De Investigaciones sociales y políticas -, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2007) "Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar". En *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial, Buenos Aires.
- Serra, S. (2003) "¿Es posible lo público no estatal en la argentina?". En *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Novedades Educativas, Buenos Aires.

- Romero, C. (2007), “Notas sobre la escuela media I y II”. En *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996), “Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela”. En *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz, Buenos Aires.
- da Silva, T. (1998), “Educación poscrítica, curriculum y formación docente”. En *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Troquel, Buenos Aires.

Unidad 4

- Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado*. Troquel, Buenos Aires. Cap. I y II.
- Nassif, R. (1984), “El educador y sus imágenes”. En *Teoría de la educación Problemática pedagógica contemporánea*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Pierella, P. (2005) “La autoridad docente fuera de foco. Los límites de una verdad moral”. En *La pedagogía y los imperativos de la época*. Noveduc, Buenos Aires.
- Sarlo, B. (1998), “Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura”. En *La formación docente. Cultura, escuela y curriculum. Debates y experiencias*. Troquel, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9 de 2000).