

ITINERARIO DIDÁCTICO DE  
**CORRIENTES**  
**PEDAGÓGICAS**  
**CONTEMPORÁNEAS**





*Decano Facultad de Filosofía y Humanidades*  
Lic. Flavia Dezzutto

*Secretaría Académica*  
Secretaria: Lic. Vanesa Viviana López  
Subsecretaria: Lic. María Luisa González

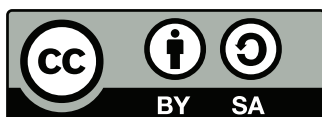
*Este material se llevo a cabo en el contexto de la convocatoria para la Producción de Materiales de Enseñanza a cargo de Secretaría Académica en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades.*

*Iniciativa que la facultad destaca de gran relevancia ya que posibilita atender los procesos de aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el ámbito de la universidad*

*Producción integral*  
Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

*Autores:*  
Partepilo Vanesa, Emilia Mansilla y Florencia Corsánigo

*Diseño Gráfico*  
Bea Barbosa



Este material se encuentra bajo licencia  
Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina (CC BY-SA 2.5 AR)

Usted es libre de:  
Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato  
Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material  
para cualquier propósito, incluso comercialmente.  
Esta licencia es aceptable para Obras Culturales Libres.  
La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

ISBN 978-950-33-1565-1



Partepilo, Vanesa

Itinerario didáctico / Vanesa Partepilo ; Emilia Mansilla ; Florencia Corsánigo. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

120 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-950-33-1565-1

1. Pedagogía. 2. Medios de Enseñanza. 3. Corrientes Pedagógicas. I. Mansilla, Emilia. II. Corsánigo, Florencia. III. Título.

CDD 370.15

ITINERARIO DIDÁCTICO DE  
**CORRIENTES**  
**PEDAGÓGICAS**  
**CONTEMPORÁNEAS**



## **Estimados/as Estudiantes,**

Los materiales de estudio que ustedes reciben y que los acompañarán en su tránsito por la carrera fueron diseñados en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional, y son el resultado de la actividad conjunta entre Secretaría Académica, el Área de Tecnología Educativa y los/las docentes autores/as; quienes con mucho esfuerzo los elaboraron pensando en estrategias que les permitan acceder a los textos académicos que forman parte del campo de estudio específico de la carrera que eligieron.

Como Facultad nuestra premisa es fortalecer los procesos de inclusión educativa de todas y todos aquello/as que eligen a la FFyH para transitar la vida académica y política en el nivel superior y así promover procesos que contribuyan a garantizar el derecho a la educación superior. El material con el que cuentan se organiza en diferentes apartados y constituye una propuesta programática fundamental para orientar sus procesos de estudio.

Los y las saludamos, y nos encontramos a su disposición.

Lic. Vanesa López  
Secretaría Académica







# ENTRE SABERES, EXPERIENCIAS Y PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS.

UN ITINERARIO POSIBLE, PARA EL  
ABORDAJE DE LAS CORRIENTES  
PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS





## PRESENTACIÓN

Este material es fruto del trabajo conjunto entre las autoras y el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Se comienza a elaborar en el año 2018, en el marco de la presentación a la convocatoria realizada por dicha área para la elaboración de materiales para la enseñanza.

Aquí, se recupera gran parte del libro digital disponible en el aula virtual de la materia, que lleva el mismo nombre y que fuera creado como recurso para acompañar el proceso de estudio de los y las estudiantes.

La edición impresa del material se realiza para fomentar su utilización en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promover múltiples abordajes de los contenidos a través de una variedad de referencias teóricas y materiales didácticos, y analizar el valor como recurso didáctico a partir de su uso en algunas instancias del desarrollo de los contenidos de la materia.

El recurso se define como un itinerario didáctico que ofrece un recorrido posible por los contenidos de algunas unidades del programa que se presentan articulados entre sí, 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 por un lado, posibilitar el conocimiento del campo disciplinar; y, por el otro, 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 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. Recuperar el legado pedagógico para un ejercicio democrático de la autoridad pedagógica.
- Pedagogías preocupadas por la emancipación social. Entre la escuela y otros espacios educativos.
- Preocupaciones pedagógicas de hoy: transmisión por la memoria.

Asimismo, 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.

Este documento se organiza en tres capítulos, dos de ellos organizados en torno a las dos primeras unidades del programa. El primero, más general, está orientado a revalorizar el legado pedagógico en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación; y lo ofrecemos como introducción a la lectura del programa de la materia.

La utilización de este itinerario exige la articulación al libro digital que mencionamos anteriormente, no sólo porque una parte significativa de los materiales didácticos que se referencian se localizan a través de enlaces web; sino también porque encontramos fundamental promover el uso de recursos TICs en la enseñanza universitaria. 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.

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

Consideramos que el espacio virtual, en tanto nueva materialidad del aula universitaria, incrementa y potencia las posibilidades 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; aunque implique más dedicación horaria, 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 darle otros sentidos al tiempo pedagógico domiciliario que tiene como carga el cursado de la materia y permitirá, que cada uno/a de los/as estudiantes realice aproximaciones diferenciadas en vistas de sus ritmos de estudio, de aprendizaje y de sus intereses teóricos-profesionales. Esto significa que, a pesar de la obligatoriedad del trabajo con los contenidos de la materia, generaremos 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 complementario, consiste en promover su uso autónomo. Es deseable que más que duplicar el tiempo de trabajo, su recuperación en el proceso de estudio contribuya a potenciar la participación en los espacios presenciales. Éstos hacen posible que nos identifiquemos como sujeto colectivo preocupado por la producción de conocimientos pedagógicos.

Pretendemos que el trabajo con este material, en articulación a su versión virtual, permita:

Un uso flexible del mismo, ya que podrán leerlo en diferente orden.

Realizar ejercitaciones variadas y optativas, así como múltiples aproximaciones a las temáticas de estudio, en articulación con los objetivos de estudio de la materia.

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.

Constituir 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 y problemáticas pedagógicas que hemos seleccionado. Por eso, les invitamos a utilizar todos los canales de comunicación disponibles para a compartir sus dificultades y acercarnos las sugerencias y recursos que consideren valiosos de socializar.





# Estudiar corrientes y experiencias pedagógicas

¿**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 éstos 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 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 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 sus potencialidad para acompañar procesos de transformación de la realidad en un sentido crítico, orientado a construir una sociedad igualitaria, pluralista, justa y democrática;
- contemplar a los sujetos estudiantes y docentes que participarán en esa propuesta. La singularidad de un programa también responde a las trayectorias formativas de los y las autoras, sus inscripciones políticas, sus experiencias laborales y, también, algunas de sus preocupaciones específicas de conocimiento. Pensar en los y las estudiantes implica reconocerles también desde estos múltiples planos y además saberles como colectivo estructuralmente heterogéneo y habiendo construido relaciones muy distintas con el conocimiento.
- Atender a las regulaciones de las prácticas de enseñanza en la institución donde se despliega ese proceso educativo (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.). Así como también, a las maneras



singulares en que se ejerce la práctica pedagógica, pensando en que es este carácter situado el que posibilita una relación compleja y no aplicacionista con el conocimiento pedagógico sistematizado.

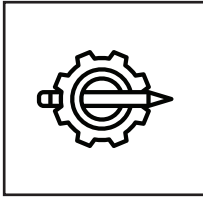
El despliegue del programa en el semestre, apuesta a pensar con ustedes, algunas de estas cuestiones, en tanto son los y las participantes a quienes destinamos la construcción de la propuesta. Es probable que sobre algunas de ellas no avancemos suficientemente, pero procuramos sostenerlas como interrogantes.

En este capítulo ofreceremos algunos de los motivos que como cátedra nos sostienen trabajando en la enseñanza de los contenidos, con la preocupación por construir juntas y juntos, año a año, su legitimidad. Esperamos que los planteos que acercamos 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.







### **Tarea optativa 1:**

#### **¿Por qué estudiar corrientes y experiencias pedagógicas en la carrera?**

Posiblemente hayan conversado al respecto en clases o con algunos compañeros y compañeras sobre esta cuestión. En caso de ser así, el ejercicio servirá para hacer síntesis de ideas y para pensar(nos) al momento de socializar sentidos.

- Les invitamos a que elaboren un breve texto, tratando de explicar por qué se estudian corrientes y experiencias pedagógicas en la carrera. En dicho texto, las ideas pueden referir a necesidades de diverso tipo, a consideraciones sobre la formación y la profesión, a cuestiones coyunturales o históricas, etc.

Les solicitamos que guarden esta producción para recuperarla más adelante, en otra tarea.

---





# 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 el aula virtual. 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 educación y enseñanza.

Al momento de su lectura, tengan en cuenta de modo particular el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y tareas que definen el perfil de profesoras, profesores, licenciadas y licenciados para poder reflexionar sobre la relación entre estas cuestiones y los objetivos previstos.

Luego de la lectura, podríamos clasificar a aquellos objetivos que requieren de modo específico los saberes aportados por este espacio curricular, en tres tipos.

- Saberes 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;
- Saberes que requieren la recuperación del legado pedagógico para fundamentar y trabajar en la invención de dispositivos educativos en diferentes contextos y organizaciones;
- Saberes que 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 dichos procesos, 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 éste y otros campos disciplinares;
- intervenir y participar en diferentes organizaciones educativas, construyendo con otros y otras alternativas formativas, promover 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, dando cuenta de aquellos intereses en los que se sostiene y lo que habilita o no en las prácticas educativas.



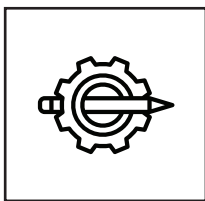
- transmitir el legado pedagógico como patrimonio común. El colectivo de pedagogos y pedagogas como actores políticos, tiene una responsabilidad histórica específica en su reconstrucción crítica.

Estas **cuatro tareas: investigar, construir invenciones pedagógicas, enseñar y transmitir** no son independientes entre sí. Dependiendo de las perspectivas teóricas y metodológicas, estas tareas pueden entenderse como prácticas que se encuentran dialécticamente articuladas para abordar las preguntas propias del campo pedagógico, sean éstas 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

Nuevamente, les proponemos como introducción a las próximas consideraciones teóricas, la realización de las siguientes consignas para la tarea optativa:



## Tarea optativa n° 2: Apropiarse del programa de la materia

1. Abran el espacio de trabajo "Aproximación al programa de la materia", dentro del aula virtual y construyan un breve texto (dos tres párrafos) en el que den cuenta de su modo de concebir la Pedagogía. A continuación peguen el programa de la materia.
2. Hagan una lectura detenida del programa y realicen comentarios al margen que den cuenta de sus preguntas, los énfasis del programa que les resultan positivos y los que cuestionaría, opiniones respecto de las decisiones explicitadas tanto en la fundamentación como en lo que a selección y organización de contenidos se refiere.
3. Remarquen con color las ideas principales respecto a los planes de estudios, las corrientes y experiencias pedagógicas.

Guarden esta tarea para retomarla más tarde.

---

**Los saberes formalizados sobre experiencias y corrientes pedagógicas**, producidos en distintas instituciones y por diferentes agentes sociales (educadores/as de escuelas y organizaciones sociales diversas y en diferentes funciones), a nuestro entender **constituyen un tipo de saber específico de la Pedagogía en tanto disciplina**. Dichos saberes, 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. (Martinez 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 los mismos radica en la necesidad de **producir y comprender el ejercicio de 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. **La 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 realizan en la institución escolar. La génesis del mismo está asociada a la necesidad de "dar fundamento" a prácticas educativas puesto que se consideraba que las y los educadores 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 tiempo 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 de la diferencia. Con diferentes expresiones, numerosas y numerosos autores sostienen que el discurso Pedagógico es un saber sobre lo incierto y de coyuntura 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 y las educadoras 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. <sup>1</sup> 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:

---

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".



- 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 educativos, a modo de diálogo con los saberes pedagógicos que nos permiten construir sentidos sobre las configuraciones de las prácticas que específicamente nos involucran y preocupan;
- promover determinadas perspectivas sobre: el modo de concebir la educación, los sujetos involucrados en los procesos formativos, sus posiciones, funciones y las organizaciones en que se inscriben, las finalidades de estas prácticas en diferentes escenarios y sus posibles articulaciones, etc.
- proyectar nuevos imaginarios sobre futuras prácticas educativas comprometidas con intereses e ideales sociales, políticos, económicos, culturales que defienden la condición de iguales de todas las personas, la educación como derecho humano; así como la emancipación de los sujetos y los pueblos de las relaciones de opresión instituidas y la edificación de una sociedad democrática que haga de la diferencia, la toma de la palabra, el conflicto, el disenso y la construcción progresiva de acuerdo su lógica estructurante innegociable. .

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, nos permite entrever las preocupaciones de algunos 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 entramadas 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.



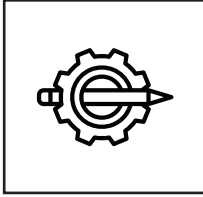
Este ejercicio que demanda de un esfuerzo de descentramiento de nuestro presente para desnaturalizar las prácticas en las que nos hemos formado, nos permitirá también percibir aquello que solemos invisibilizar cuando problematizamos la producción de las prácticas educativas: las pasiones, los deseos, 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 sobre la experiencia, de escuchar y dialogar con otros; 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 esta presentación, les proponemos la realización de una última tarea, integradora de las anteriores, que pueden compartir en el marco del **FORO:** **"¿Por qué estudiar experiencias y corrientes pedagógicas?"**







### Tarea optativa n° 3: La Pedagogía y sus aportes a la formación de educadores/as pedagogos/as

En relación al sentido y valor de los estudios pedagógicos podríamos traer la perspectiva de numerosos autores que, desde diferentes enfoques construyen sentidos al respecto.

Nos parece importante generar un espacio de reflexión a partir de algunos aportes y un ejercicio de escritura que les permita revisar la producción de la tarea n° 1.

a- Lea el siguiente texto y remarque o extraiga algunas ideas que definen la Pedagogía que den cuenta de su valor formativo y para la generación de prácticas educativas:

Phillippe M. (2004): *En la escuela hoy*. Ed. Octaedro – Rosa y Sensat. España  
“**Tensión 11** Especialista de los saberes que tiene que enseñar y experto en pedagogía, el docente enriquece permanentemente su potencial de acción a través de la estrecha interacción entre estos terrenos”. (P.p 191-203).

b- Elabore un texto en el que 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 una página y debe recuperar las ideas que elaboró en el marco de las tareas 1 y 2, los aportes de este capítulo del material y los del texto que leyó. En ese escrito puede permitirse modificar sus ideas iniciales, completarlas, discutir con las propuestas por la cátedra y los autores, etc.



## Bibliografía de consulta

Catrillón, H. Q. (2010): "Alteraciones en la imposibilidad de educar", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): *Educación: 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, V. y Sosa M. (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, M. (1992): *L'inavouable et/est l'essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche*. En Línea: <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

Serra, M. S (2010). "¿Cuánto es una pizca de sal?", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: 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", en Revista Páginas-Escuela de Ciencias de la Educación FFYH-UNC, 11-13.



# ITINERARIO DIDACTICO

## **UNIDAD I**





# Pedagogías preocupadas por la escuela, el aula y el enseñar

En la presentación de este itinerario y en el programa de la materia, hemos planteado claramente que la organización de los contenidos no se realiza atendiendo a un criterio cronológico ni a las clasificaciones más convencionales de corrientes pedagógicas en las que se agrupan diferentes experiencias y movimientos. La estrategia que construimos consiste en seleccionar distintas propuestas para pensar problemas pedagógicos de actualidad que involucran a objetos y preocupaciones estructurantes de la Pedagogía en cuanto disciplina.

En esta unidad, nuestro objeto de preocupación es la enseñanza como trabajo de mediación de los objetos culturales en el aula escolar. La entendemos como **práctica que adquiere singularidad en un modelo de dispositivo pedagógico** que da cuenta del modo en que se concibe al sistema educativo, a la escuela y su función social, a la educación entre generaciones, a los actores escolares, a la comunidad escolar, etc. El énfasis de nuestras preguntas por la enseñanza no es puntualmente metodológico, más bien nos interesa reflexionar sobre el sentido de unos recursos, unas técnicas, unas reglas de método, etc. en relación con determinada manera de concebir a quienes enseñan y a quienes aprenden, a la disciplina escolar, a la relación pedagógica, al contenido, al aprendizaje, etc.

Para aproximarnos a estas cuestiones **proponemos una mirada genealógica que nos permita entender la relación de saber – poder en que se inscriben las propuestas pedagógicas que seleccionamos** y que en distintos contextos históricos y perspectivas teóricas disímiles, aportan a la producción de las prácticas de enseñanza en la institución en que las situamos: el aula escolar.

## El problema de la mediación en las pedagogías contemporáneas

La genealogía es un saber fundamentalmente histórico y crítico y encuentra en Michel Foucault a uno de sus principales representantes. Este enfoque parte de la negación a todo universal, por lo que sostiene que lo uno, el todo, la verdad no son más que construcciones históricas que surgen en una configuración particular de relaciones de poder; es decir, en un juego de estrategias de uso de las libertades que produce el estado de las luchas. Procura la construcción de un saber histórico y explicativo de los hechos, caracterizado por la puesta en relación de un conjunto de acontecimientos y prácticas que convergen y que son producto de las luchas de los hombres y mujeres que se dan en condiciones materiales y sociales concretas. El resultado o efecto de estas relaciones de fuerza se concibe como contingente (nuevas prácticas, nuevos saberes, nuevos sujetos, nuevos sujetos de conocimiento, etc.) Cristina Donda, nos dice que la preocupación genealógica consiste en dar cuenta del desarrollo de técnicas de poder que se orientan a la normalización y regulación de los individuos, en tanto que son una realidad fabricada por la convergencia de discurso y prácticas. El poder, a través de mecanismos específicos, nominados como *tecnologías de poder*, se articula con los cuerpos para producir su dominación. (Donda, C.: 2003)





La mirada genealógica se sostiene en una nueva concepción del poder según la cual este no es un atributo que se posee, sino **un ejercicio que se realiza sobre un campo de acciones posibles de los otros para condicionarlas. Este ejercicio se expresa por medio de una relación de fuerzas en las que se expresa el uso de tecnologías concretas y de formas de sujeción.** Esta idea se asocia a otra fundamental: la hipótesis de la relación entre el poder y el saber, el poder y la verdad. El poder, visto como productivo, construye conocimientos que posibilitan su modo de ejercicio, siempre histórico, lo potencian, lo hacen más efectivo.

La producción de Michel Foucault se orienta, en parte, a describir y explicar el surgimiento de la sociedad disciplinaria en la modernidad. Nos permite pensar la génesis de la institución escolar, las acciones educativas y de enseñanza que allí se despliegan como efecto de la relación de diversas prácticas: económicas, políticas, jurídicas, discursivas. En su conjunto, imponen la necesidad de una nueva modalidad de ejercicio del poder para garantizar la gobernabilidad de una población en permanente crecimiento.

Inés Dussel, en el libro "La invención del aula", más precisamente en su introducción, sostiene que la Pedagogía, hacia el siglo XIX, fue concebida como "ciencia y arte del enseñar y el educar". De este modo, se configuró como un saber y hacer que se hizo cargo de inventar alternativas que dieran respuesta a la pregunta por cómo realizar estos trabajos. Desde la misma perspectiva aludida, la autora reconstruye la historia del aula y de la Pedagogía y reconoce, en su generación, los intereses de agentes y agencias sociales específicas que se disputan la influencia sobre estructuras de pensamiento de la población. También, describe aspectos centrales de los discursos pedagógicos y las invenciones materiales (banco, pizarras, libros de textos, láminas, cuadernos, etc.) que entre el año 1500 aproximadamente y mediados del siglo XX, dieron forma al aula, a la comunicación entre docentes y estudiantes, y a la escuela.

La palabra enseñar proviene del latín: *insignare* que significa, según Walter Kohan (2004): "dar o poner un signo" y su base indoeuropea remite a la palabra "seguir". En el libro "Infancia entre educación y filosofía", continúa diciendo que se trata de seguir un signo para ser descifrado.

En una línea similar Fernando Bárcena (2012), en "El aprendiz eterno" sostiene que "enseñar es mostrar" un arte, cuyos criterios y objetos se encuentran implícitos, que se enseña la necesidad de atender para dar paso al pensamiento.

Carlos Skliar, siguiendo a Derrida, nos dice:

Alguien ve, ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escribe, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprende sea la relación entre alguien que apunta y la cosa apuntada. Lo que se aprende es, siempre, la relación de lo que ya fuera apuntado y lo que hacemos, después, con ello. (Skliar, 2011: 131)

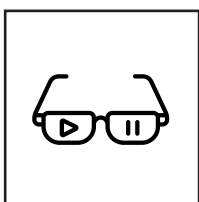


Miren atentamente la fotografía que se encuentra en la versión virtual de este itinerario, dentro del aula virtual, para reflexionar respecto de las siguientes cuestiones:

¿Qué signos hay que poner a disposición de otros para enseñar? ¿Qué hay que mostrar? ¿Con qué recursos? ¿Cuáles son los gestos de un trabajo de enseñanza que incitan a aprender? ¿Recursos y gestos de un o una docente en particular? ¿Para enseñar a estudiantes de la misma manera, o solamente a algunos y algunas? ¿Signos, recursos, gestos de docentes de cualquier escuela? ¿Y con qué finalidades y objetivos pedagógicos y políticos?

Antes de continuar con la lectura del material, les proponemos el visionado del material audiovisual: "Escuela de maestros. Capítulo I. La enseñanza", disponible en el aula virtual. Nos interesa traer palabras e imágenes de nuestro tiempo en relación a esta práctica social, en distintos lugares del territorio argentino, que seguramente dialogarán con nuestros recuerdos del paso por la institución o con nuestras actuales prácticas docentes.

La producción pone en escena a docentes en escuelas diferentes, ubicadas en zonas geográficas variadas y marcadas por particularidades económicas y socioculturales, que trabajan compartiendo sus conocimientos por medio del uso de diferentes recursos y el despliegue de distintas estrategias.



### **Serie Escuela de maestros. Capítulo 1: La enseñanza**

<https://www.youtube.com/watch?v=yzsuvBzsnfk>

Proponemos las siguientes preguntas para potenciar una lectura relacional y dialéctica. Pretendemos construir un puente que invite a la reflexión, motivado por un pensar creativos sobre el presente y el futuro de las prácticas de enseñanza y los discursos que le dan forma. No se trata de responderlas con precisión, sino de apropiarse de un modo de mirar pedagógicamente que dé cuenta de la historicidad y contingencia de las creaciones pedagógicas y que repare en la relación productiva entre el poder y saber pedagógico.

- ¿Qué discursos pedagógicos fueron configurando las formas de lo escolar, esos aspectos que advertimos comunes en escuelas que flotan sobre el agua o que se emplazan en una zona árida y a gran altura?
- ¿Qué Pedagogías se han planteado las preguntas por los gestos magisteriales y los recursos de su trabajo y para el aprendizaje? ¿Cuáles han contribuido fuertemente en la definición de la identidad del magisterio y de los sujetos del aprendizaje?
- ¿De qué manera entendieron al contenido escolar, cómo pensaron la relación entre estos saberes, los previos, y los intereses y singularidades en general de estudiantes?





- ¿Y cómo pensaron la relación pedagógica? ¿Qué respuestas han ofrecido?
- ¿Las nuevas tecnologías alteran las formas más convencionales del trabajo de enseñanza? ¿Y la relación pedagógica? ¿Las nuevas formas de producción de conocimientos y de acceso a los mismos inciden en la autoridad de quienes enseña y en los modos de interacción en la relación pedagógica?
- ¿Los planteos de qué pedagogías resuenan en los discursos pedagógicos-políticos actuales sobre la enseñanza en el aula escolar? ¿Qué recuperar de ellas para crear las prácticas de enseñanza en las escuelas de hoy?

### **Entre el discurso normalista y el desafío de diferenciar la pedagogía**

La escuela argentina, es una invención de fines del siglo XIX y acontece en un escenario histórico signado por la constitución del estado nacional y por la emergencia de nuevas necesidades sociales vinculadas a la educación de las nuevas generaciones. El proceso de creación de nuevas instituciones y el que se concibió como de "modernización social", exigieron de mayor formación política y cultural en la ciudadanía de manera que pueda ser capaz de responder a las demandas económicas, administrativas y civiles que implicaban estos cambios. Se pensó en que los sectores populares tuviesen una alfabetización básica y que hayan incorporado determinados códigos simbólicos que fortalecieran la identidad nacional. También, en una pequeña élite altamente cualificada para desempeñar cargos políticos y administrativos en diferentes reparticiones estatales.

La Ley de Educación Común 1420, posibilitó la articulación y unificación de distintas políticas y experiencias pedagógicas provinciales que estuvieron signadas por las luchas políticas de la primera mitad del siglo XIX y por diferentes improntas ideológicas.

El sistema educativo que se consolida en Argentina se erige, según Pablo Pineau, sobre la influencia del discurso positivista, del liberalismo y del aula tradicional de las instituciones religiosas que se dedicaron fundamentalmente a la evangelización de la población. (Pineau, 2001)

El Normalismo es el discurso pedagógico triunfante en el período de consolidación del sistema educativo y articuló estas y otras improntas teóricas y políticas, ya que su expresión ideológica no es uniforme.

Presentamos aquí la propuesta pedagógica del Normalismo para anclar en una caracterización general que nos permita comprender los aspectos estructurantes del movimiento escolanovista, sus críticas a lo que en términos generales se llamó escuela tradicional y sus postulados principales; procurando no perder de vista los aportes singulares de este movimiento a las prácticas de enseñanza.

Para aproximarnos a algunas discusiones contemporáneas sobre la práctica de enseñanza y reflexionar respecto del modo en que estas improntas pedagógicas atraviesan el hacer de docentes así como se ven tensionadas por nuevos desafíos y

preguntas, retomaremos algunos aportes pedagógicos. Los mismos contribuyen a comprender el desafío actual de diferenciar metodológicamente la pedagogía y a contemplar el aporte de las TICs como recurso y contenido en la enseñanza.

En lo que sigue, haremos una presentación escueta de los materiales que hemos seleccionado, con el propósito de contribuir a la comprensión de la temática y a reconocer los focos en los que haremos énfasis.

## 1- El Normalismo como impronta pedagógica disciplinaria y homogeneizante

El siguiente fragmento se recupera del texto: *"Concepto del maestro y de las conferencias regionales"*, del inspector Raúl B. Díaz y fue escrito en 1909 para la apertura de las Conferencias educativas regionales en Santa Rosa de Toay. Lo seleccionamos porque nos ayuda a ejemplificar y reconocer algunas concepciones propias del normalismo argentino.

Del Este, cuyo centro es la boca del Plata, la civilización avanza en forma de abanico hacia los límites distantes, políticos y de cultura, hacia los Territorios Nacionales, con sus corrientes de población, de comercio, de industrias, de medios de comunicación, de ideas, deseos, anhelos y esperanzas: locales, nacionales, universales. El deseo y necesidad de libertad, igualdad, amparo y bienestar económico, originan y alientan esta corriente universal que busca equilibrio en el Globo y nos trae junto con grandes beneficios, serios problemas.

Menester es, pues, que el maestro de escuela, que hace el presente y prepara el porvenir tenga plena conciencia de estos grandes movimientos á realizarse fatalmente, para que los acompañe sin dejarse arrastrar ó eliminar como resaca por ellos, en calidad de motor, fragua y estrella.

El maestro es portaestandarte que jamás duerme en la retaguardia ó la rutina. Su obra previa, por lo urgente, es formar el alma del pueblo que está llenando el patrio suelo vacío; hacer la amplia, homogénea y sólida base de la Nación, por la transformación y asimilación de la plutocracia material y social envolventes; por la ilustración y elevación del criollo; por la comunidad de ideas, sentimientos, impulsos, ideales, idioma, tradición, espíritu cristiano y laico, veredicto moral de la propia conciencia de todos los que respiramos bajo la misma bandera; después, por la preparación para la conquista de la naturaleza, del bien y de la gloria.

El viejo concepto de la escuela era "descanso". El nuevo es esfuerzo infinito hacia arriba y lo mejor, juventud en perpetuo renacimiento, ansiosa esperanza, paraíso terrenal fundado en la mente científica, en la fe racional, en el corazón bondadoso y suprapersonal, en el brazo robusto y diestro. El mejor tipo





de maestro es aquel á quien su corazón le dice en su lengua interna "sé maestro"; cuya presencia en la clase ó en la sociedad produce la impresión del amanecer de un día hermoso radiante de sol; cuya palabra infunde alegría; cuya sonrisa muestra la bendición de un mundo de bondad y sinceridad; ante cuyas cualidades las almas infantiles se abren de par en par haciendo posible la comunidad de espíritu y de voluntad en que se funda la educación eficaz, verdadera.

El maestro seco, regañón, que no ama la niñez ni la vida de sacrificios, peligroso para el niño cuyo carácter arruina y caro para el Estado, está debajo de este límite; y, junto con otros gemelos en deficiencia, debe esforzarse para alcanzar ese nivel, ó buscar otra ocupación. El mejor tipo de maestro es el que tiene personalidad, que es y se siente algo, capaz de gobernarse y bastarse á sí mismo; que, como Jesús, enseña con su mirada ó su presencia entre las personas, lo mismo que enseña deliberadamente con su palabra y sus obras; que, en lo material, le basta que la provisión sea igual á la demanda indispensable. Nadie, más que él, arregla su vida en relación con el bien de los otros. Es el prototipo de la vida comunal, cívica.

El mejor tipo de maestro es, en tercer lugar, el que más sabe lo que va á enseñar, el que más conoce los métodos adecuados desde el punto de vista de la naturaleza del niño y de las condiciones que rodean la escuela, en lugar y tiempo; el más hábil para hacer, el más fecundo en iniciativas, el más virtuoso y valiente, el que más busca las dificultades para vencerlas. Sin esta última cualidad no sería hombre, porque hombre quiere decir virilidad, esfuerzo tenaz, triunfo. Sin esta virtud ó sin los monstruos, Hércules, "envuelto en su manto se habría dormido. Raúl B. Díaz: "Concepto del maestro y de las conferencias regionales". Discurso pronunciado al inaugurar las Conferencias regionales en Santa Rosa de Toay. 1909.

Como mencionamos, nuestra aproximación a esta perspectiva pedagógica será general ya que consideramos que es objeto de estudio de numerosas materias de esta carrera.

El texto que no introducirá a esta propuesta es el de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999): *"La invención del aula"*, Cap. 4: "El aula en edad de merecer: la táctica escolar en el siglo XX". Edit. Santillana. Bs. As.

Como se mencionó en el apartado anterior, la y el autor nos ofrecen, recuperando a Michel Foucault, una reconstrucción genealógica de la invención del aula, esto es: una mirada que nos permita reconocer, en una configuración sociohistórica particular, el modo en que poder y saber se articularon y posibilitando, mediante el empleo de tecnologías específicas para la educación de la infancia, el gobierno de la población.

El capítulo seleccionado introduce a dos corrientes pedagógicas, el Normalismo y el Escolanovismo y propone pensarlos como discursos influenciados por el nacimiento y ejercicio del biopoder en el siglo XIX y como componentes de los dispositivos construidos para posibilitar lo que por entonces se consideraba un hecho natural "el crecimiento" de la sociedad, de la población y de los individuos.<sup>1</sup>

El discurso pedagógico se constituye como dispositivo regulador y como herramienta de la acción del estado para homogeneizar las prácticas de los docentes y normalizar a la infancia.

Con respecto al desarrollo de la pedagogía en Argentina, se afirma que su predominancia fue disciplinaria y que fue el Normalismo la impronta legitimada oficialmente que mejor expresó la voluntad de control y normalización oficial.

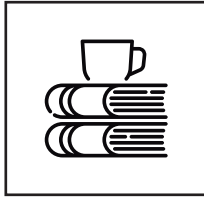
Les invitamos a que realicen la lectura del texto, orientándose en las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentidos fueron otorgados a la nominación Normalismo? ¿Por qué se la considera como una propuesta disciplinadora y homogeneizante?
- ¿Cuáles fueron las influencias positivistas en esta perspectiva pedagógica? ¿Qué aspectos del discurso de esta corriente denotan están impronta?
- ¿Cuáles fueron las funciones que se otorgaron a la educación y a la escuela como institución legitimada para llevar a cabo la transmisión de saberes culturales?
- ¿Cómo se entendió la función y responsabilidad docente?
- ¿Cómo fueron concebidos los sujetos del aprendizaje? ¿Qué posición se adopta frente al crecimiento?
- ¿Qué método de enseñanza es el que aprueba y qué prescripciones específicas le dieron forma a esta práctica?
- ¿Qué invenciones materiales contribuyeron a estructurar el aula y la comunicación en ella?
- ¿Cuáles son los legados de esta corriente que persisten a través del tiempo y continúan configurando las prácticas de enseñanza?

---

1. En el aula virtual disponen de algunos videos que permiten una aproximación más detenida a este concepto





### Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre el Normalismo

Dussel, I. "Victor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación". Archivos de Ciencias de la Educación, 2014, vol. 8 (8), 1-15. En *Memoria Académica*. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6588/pr.6588.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6588/pr.6588.pdf)

Mercante, Victor (2014): *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* UNIPE. Bs. As. Disponible en:

[http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_893.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_893.pdf)

Senet, R. (1909). *La educación primaria: nociones de psicología y metodología general*. Buenos Aires, Cabaut. (Selección).

Díaz, R. B.: "Concepto del maestro y de las conferencias regionales. Discurso pronunciado al inaugurar las Conferencias regionales en Santa Rosa de Toay, 1909", en Nicolás Arata y Marcelo Mariño (2013), *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas. Bs. As.

Serie *Iguales pero diferentes*. Cap. 4. Realizado por el Área Educación de la FLACSO Argentina. Disponible en:

[https://www.youtube.com/watch?v=039sjCKE\\_mk](https://www.youtube.com/watch?v=039sjCKE_mk)

Especial Ley 1420. Canal Encuentro. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=7Pvk8K7Y6FY>



## 2.a- El movimiento de Escuela Nueva, una apuesta protestante a la renovación de la enseñanza

El abordaje que realizamos del movimiento de Escuela Nueva tiene dos sentidos puntuales. Por un lado, se trata de comprender las condiciones históricas en las que surge, las críticas a la pedagogía disciplinaria en que se funda parte de su propuesta y los postulados principales que estructuran su propuesta. Por otro lado, nos interesa conocer la experiencia pedagógica de dos maestros que fueron fuertemente influenciados por las ideas principales del movimiento, aunque particularmente uno de ellos tome distancia del mismo. Estos maestros son: el francés Célestin Freinet y el argentino Luis Iglesias.

Para el abordaje general de esta expresión pedagógica hemos seleccionado dos textos, uno de ellos ya mencionado:

- DUSSEL, I y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Cap. 4: "El aula en edad de merecer: la táctica escolar en el siglo XX". Edit. Santillana. Bs. As.
- PINEAU, P. DUSSEL, I CARUSO, M (2001). *La escuela como máquina de Educar*. Cap. 3 "¿Una nave sin puerto definitivo?". Edit. Paidós. Bs. As.

En el capítulo de Inés Dussel y Marcelo Caruso que referimos, se sostiene un trabajo de comparación con respecto al Normalismo. Intenta dar cuenta del modo particular en que este movimiento se articuló a las lógicas de ejercicio del biopoder, a partir de concebir de un modo diferente el crecimiento como fenómeno de la vida humana, de las poblaciones y de la sociedad. Su hipótesis central es que esta pedagogía no se caracteriza por el despliegue de tecnologías disciplinarias como la vigilancia sistemática, sino fundamentalmente por estrategias de regulación, que asumen el desarrollo natural del intelecto humano y procurarían guiar el proceso natural de aprendizaje hacia la conformación de perfiles ciudadanos creativos y emprendedores.

El desarrollo nos permite reconocer, a grandes rasgos, diferentes etapas del proceso de constitución de este movimiento e identificar a representantes claves del mismo, (Jonh Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly, Pavel Blonkij, Nadheza Pruspskaia, etc.). También, identificar algunos postulados pedagógicos que dan especificidad a sus propuestas educativas. El tratamiento que Dussel y Carusso hacen de estos aportes enfatiza algunas innovaciones que desestructuraron y reinventaron la forma del aula y de la comunicación entre sujetos en la práctica de enseñanza, abonando así su hipótesis respecto de que la Escuela Nueva es un movimiento de reforma de la enseñanza.

El texto de Marcelo Carusso, "*¿Una nave sin puerto definitivo?*", nos permite reconocer el surgimiento del movimiento en el marco de una crítica cultural generalizada hacia la artificialidad de la organización social moderna, que se erigía sobre el principio de autoridad. Este punto de su tematización complementa los desarrollos historiográficos que realiza Inés Dussel. Se sostiene que la Escuela Nueva es deudora de la influencia del naturalismo pedagógico que, en materia educativa, habría reconocido en J.J. Rousseau una expresión precursora fundante.





Esta impronta es resignificada por este movimiento que profundiza en el estudio psicológico de la infancia y reivindica el puerocentrismo (centralidad de niños y niñas en las consideraciones que sustentan la práctica educativa). Este criterio pedagógico asume la responsabilidad moral de respetar la naturaleza infantil (considerada como buena), para promover por medio de reformas escolares, otros cambios sociales.

Entre sus planteos principales, el autor afirma que la Escuela Nueva existe por el ejercicio de una práctica de autoafirmación retrospectiva que implicó la acción propagandística y la construcción de instancias colectivas; así como la fundación de agencias educativas especializadas que se ocuparon de reconocer, clasificar, articular propuestas, etc. En este marco de trabajo, en el campo pedagógico europeo se habría avanzado hacia una ritualización y estandarización de las propuestas desdibujando aspectos de la singularidad de cada una y excluyendo las experiencias soviéticas, producto de la polarización política internacional que atravesó al continente desde la década del '20 del siglo pasado. Además, luego de recorrer el planteo central de diferentes críticos del movimiento de orientación marxista, el autor plantea su hipótesis principal: el movimiento de Escuela Nueva es parte de una expresión pedagógica moderna de impronta protestante que no habría cuestionado profundamente la relación entre educación estatal y estructura económica capitalista; y cuya diversidad interior podría hablar de una fantasía creada por un grupo de pedagogos. Recuperando a Gramsci, Caruso propone la necesidad de explorar el valor de los aportes realizados a la reforma de la enseñanza para pensar el modo de integrarlos en la construcción de una nueva hegemonía educativa.

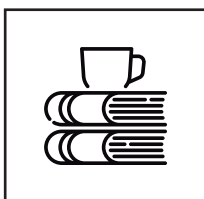
Además de proponernos una lectura singular sobre la constitución de este movimiento, el texto ofrece una clasificación de la diversidad de propuestas pedagógicas que se inscribieron sobre esta expresión, sin desconocer las diferencias ideológicas que las atravesaron. Bajo la recuperación de la categoría "principio de determinación curricular" de los estudios de historia del currículum, Caruso se propone distinguir algunas experiencias entre sí.

Para orientar la lectura, estudio y comprensión relacional de estos dos textos, sugerimos que tengan presente las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las notas culturales, políticas, económicas que recuperan las y los autores para caracterizar la coyuntura moderna en la que surgen las experiencias escolanovistas?
- ¿Cuáles son los argumentos que ofrecen las y los autores para sostener que el movimiento de Escuela Nueva habría sido funcional al ejercicio del biopoder y al proyecto modernizador que implicaba el desarrollo del capitalismo?
- ¿Cómo se describe el proceso de constitución del movimiento de Escuela Nueva y cuáles son las posturas de las y los autores al respecto?
- ¿Con qué propuestas pedagógicas discuten los escolanovistas y qué principios cuestionan?



- ¿Cuáles son los postulados teóricos fundantes, comunes a las experiencias que se integran dentro de la caracterización de Escuela Nueva?
- ¿Cómo se clasifican las experiencias que integrarían el movimiento de Escuela Nueva y cuáles son los aspectos en función de los cuales se diferencian entre sí? ¿Qué aportes realizan estas propuestas a la reestructuración del aula y la comunicación pedagógica? Pueden construir un cuadro comparativo al respecto.
- ¿Qué críticas pedagógicas y políticas se han realizado al movimiento de Escuela Nueva? Reconozcan la posición que ofrecen diferentes autoras y autores sistematizados en estos dos textos.



**"Algunos materiales para ampliar las referencias sobre el movimiento de Escuela Nueva:**

Escuela Nueva. Programa de Canal Encuentro. Disponible en:

<https://www.educ.ar/recursos/109182/escuela-nueva>

Ponce, A. (1934). *Educación y lucha de clases*". Cap. VII y VIII, p.p. 99-119. Editorial Cartago. Disponible en:

<https://olhequenao.files.wordpress.com/2011/05/ponce-anc3adbald-educacion-y-lucha-de-clases-1934.pdf>

Marín Ibañez, R. (1976). "Los ideales de la Escuela Nueva". *Revista de Educación*. s/d Disponible en:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24202.pdf?documentId=0901e72b8181d90d>

Luzuriaga, L. (1962): *La historia de la educación y de la Pedagogía*. Cap. XIX. La Educación Nueva. Editorial Lozada. Bs. As. Disponible en:

<http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/repositorio/Cursos-Matriz/Licenciaturas/LEPI/Historia-de-la-educacion-y-la-pedagogia/MD/Libro%20Lorenzo%20Luzuriaga.pdf>

Luzuriaga, L. *La educación nueva*. Cap. Los métodos de la nueva educación. Imp. J. Cosano, 1927; nueva ed. 1942. Madrid: Disponible en:

[http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/108946/Monitor\\_9469.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/108946/Monitor_9469.pdf?sequence=1)





## 2.b- El Movimiento de Educación Cooperativa de Celestin Freinet. Disensos con la Escuela Nueva

Seleccionamos la obra pedagógica de [Celestin Freinet \(1896-1966\)](#) por diferentes motivos. Consideramos que el autor, más que un representante del movimiento de Escuela Nueva, dialoga y discute con diferentes aspectos del mismo. Para comprender sus preocupaciones por la enseñanza, es importante considerar sus diálogos con la producción escolanivista y con las y los referentes más importantes del movimiento. También, sería injusto no objetivar las críticas de Freinet a la Escuela Nueva y las distancias que mantiene y explícita. Al autor le preocupa la educación en tanto herramienta en la lucha de clases contra el capitalismo y la concibe en articulación con la vida del pueblo y sus necesidades. Por eso, comparativamente, sus propósitos pedagógicos podrían considerarse más ambiciosos y críticos.

Su obra también sintetiza aspectos de experiencias socialistas de las cuales se enriqueció, libertarias y anticipa algunos rasgos de las pedagogías críticas que surgieron a posteriori de los años 1960.

La Pedagogía de Freinet es esencialmente antiautoritaria, democrática y pensada en clave popular. Por ello, su propuesta tiene una profunda aspiración cooperativa y también internacionalista.

Entendemos que muchos de los principios pedagógicos propuestos como identitarios de su movimiento han sido apropiados por las pedagogías oficiales en otra clave política. En la actualidad, su legado se muestra especialmente potente para invitarnos a pensar discusiones que remiten a la gramática escolar, los formatos didácticos, la relación escuela-comunidad-trabajo, el lugar de las TICs en la enseñanza. Particularmente, este legado nos invita a pensar los desafíos que nos presenta la igualdad como principio del proceso educativo que invita de diferenciar metodológicamente la enseñanza. En este último sentido es que Freinet nos puede ayudar a recuperar y articular aportes de los temas que estructuran la unidad y se presentan a continuación.

Los textos que hemos seleccionado para un estudio en clave introductoria a la obra del autor, son los siguientes:

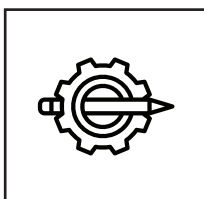
- FREINET, C. (1969). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Capítulo II: "La práctica de las técnicas Freinet". Edit. Siglo XXI México.
- IMBERNON, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet, cincuenta años después*. Primera y segunda parte (págs. 15 a 106), Grao, Barcelona, España.

Estamos ante un autor complejo. Su obra se comprende mejor si se consideran aspectos centrales de su biografía: su infancia campesina, su participación en la primera guerra mundial, su lesión física, sus adscripciones políticas y su decidida lucha contra el nazismo.

Recuperar a Celestin Freinet en la actualidad, hacerlo en adhesión a sus planteos, implicaría que podamos asumir también los motivos políticos que

fundan su práctica, por lo que entendemos que la resignificación respetuosa de su legado debe dar cuenta también de las rupturas que se realicen con su planteo, es decir: "no se trata de usar las técnicas Freinet." Es cuestión de preguntarnos por la vida de las infancias hoy y de pensar, en clave experimental, propuestas de enseñanza que le permitan inscribirse en el escenario socio-histórico que habitan y en orden de su transformación.

Antes de realizar la lectura de los textos, nos interesa que puedan hacer el visionado de la película *L'ecole buissonniere* (Celestin Freinet, 1949) y llevar a cabo la tarea optativa que le proponemos a continuación. La película se encuentra disponible en aula virtual.



#### **Tarea Optativa n° 4: Representar-nos a Celestin Freinet**

Aproximarnos a la obra del autor a través de una película, en este caso es un ejercicio imaginativo. La película, entiéndase claramente, es una apuesta interpretativa, una resignificación de la obra y no un documental. Nos propone una representación posible y a la vez nos habla de la sensibilidad de quienes construyen esta versión. Es desde allí que nos desafiamos a pensar en distintos aspectos de la singularidad de una experiencia pedagógica, tratando hacer presente la complejidad de dimensiones que pueden configurar. El ejercicio también contribuye a contemplar posibles tensiones sorteadas por el maestro en el ejercicio de su práctica y a suponer más concretamente los esfuerzos que pudo implicar este modo de pensar la educación de las y los niños..

1. Para que esta representación inicial pueda ser reconfigurada con la lectura de los textos, les solicitamos que durante o inmediatamente después del visionado, realicen una toma de notas en las que refieran a escenas donde se muestre:
  - El trabajo de apropiación de la escuela que realizaría el maestro al llegar allí y las tensiones que se representan con otros actores escolares y de la comunidad.
  - Las ideas pedagógicas que el maestro cuestiona con sus decisiones y actos, entre éstas las que refieran a la manera de entender la enseñanza.
  - Las innovaciones que promueve en la enseñanza.
  - Las diversas reacciones de los y las niñas a los nuevos modos de enseñar.
  - El modo en que concibe y mira a las infancias, a quiénes presentan resistencia a su propuesta y a quiénes no.



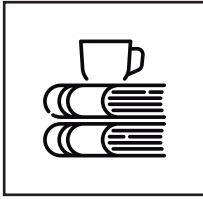


- La forma en que su propuesta contempla a otros actores de la comunidad y a las prácticas que organizan la vida de la misma.
2. Elaboren un breve texto reflexivo que refiera al desafío que supone transformar las prácticas de enseñanza.

A continuación, sugerencias que pueden acompañar el estudio de los textos:

- Construya una línea de tiempo en la que registre los aspectos más significativos de la trayectoria biográfica y profesional del autor. También considere algunos acontecimientos históricos relevantes, con fuerte incidencia en la vida del autor.
- Elabore un esquema de las ideas pedagógicas fundamentales que dan identidad a la obra del autor. Procure dar cuenta de algunas relaciones entre ellas. Le solicitamos que contemple aquellas que caracterizan la escuela y su relación con la comunidad, el trabajo de educadores, la enseñanza en su dimensión metodológica, la concepción de la infancia que sostiene, algunas ideas psicológicas que fundamentan su propuesta.
- Considere, en un breve ejercicio reflexivo escrito y desde su perspectiva, la relevancia actual de las invariantes pedagógicas que considere más significativas. Argumente sus reflexiones.
- Enuncie y describa las Técnicas Freinet para la enseñanza y luego elabore un breve texto, orientado a dar cuenta cómo se vincularían con su posición política.
- Elabore un breve texto, de no más de 1000 palabras, que recupere los conceptos pedagógicos que dan cuenta de la influencia del ideario comunista. Justifiquen la selección de conceptos.
- Realice un breve esquema de ideas que permita visualizar las tensiones que el autor sostiene con la Escuela Nueva. Esto implica consignar tanto las diferencias como aquellos postulados de los que se apropia y resignifica.
- Exploren las siguientes páginas de Internet: FIMEM y MCEP, disponibles en: <https://www.fimem-freinet.org/es> y <http://www.mcep.es/quienes-somos/>

En diálogo con los aportes de los textos estudiados, elaboren un texto que dé cuenta de la vigencia actual de la pedagogía de Celestin Freinet, en orden de promover transformaciones significativas de la enseñanza y la escuela.



### **Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre el movimiento de Educación Cooperativa de Celestin Freinet:**

Freinet, C. (2005): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Ed. Siglo XXI. Disponible en:

[https://books.google.es/books?id=QOfx\\_S3zAoIC&lpg=PP1&ots=JAT8EzF7v6&dq=escuela%20moderna%20freinet&pg=PA2&output=embed](https://books.google.es/books?id=QOfx_S3zAoIC&lpg=PP1&ots=JAT8EzF7v6&dq=escuela%20moderna%20freinet&pg=PA2&output=embed)

Gonzalez Monteagudo, J: (1988): *La pedagogía de Celestin Freinet. Contextos, bases teóricas, influencias*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid Disponible en:

[https://www.academia.edu/27005737/La\\_pedagog%C3%ADa\\_de\\_C%C3%A9lestin\\_Freinet.\\_Contexto\\_bases\\_te%C3%B3ricas\\_influencia\\_Book](https://www.academia.edu/27005737/La_pedagog%C3%ADa_de_C%C3%A9lestin_Freinet._Contexto_bases_te%C3%B3ricas_influencia_Book)

Sitio del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Disponible en:

<http://www.mcep.es/>

Sitio de la Federación Internacional de Escuelas Cooperativas Modernas. Disponible en:

<https://www.fimem-freinet.org/es>

González-Monteagudo, J.: *Célestin Freinet, La escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20* Universidad de Sevilla, España. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/3216/321627379002.pdf>



## 2.c- La Escuela Rural Unitaria de Luis Iglesias

"De pronto se oye la voz acusadora de Raúl:

-¡Hasta ahora, Huberto no llevó un solo libro de la Biblioteca mayor! – dice, y hay algo de personal en su ataque, como si Huberto se hubiera propuesto no llevar "un solo libro" nada más que para molestarlo a él.

Sí, yo leo... -responde Huberto, en tono conciliatorio-, leo revistas. Tengo en casa una pila. Me las trae el patrón.

Interviene Albor y mirando a Huberto desde abajo, ya que éste le lleva un buen palmo, trata de convencerlo:

-En la biblioteca, siempre hay lo que uno necesita. Y si te lees libro por libro, quedás hecho un sabio. Yo te digo: lee la historia de Magallanes. En cuanto la empieces, ya no la dejás. Y cuando tengas que escribir todo el capítulo sobre la vida de Magallanes, ya estás sabiendo muchas cosas.

Inesperadamente, irrumpe Abel, saliendo en defensa de su hermano mayor:

-Sí, pero él lee revistas, pero también lee todos los libros chiquitos que yo llevo...

Esta declaración enciende otra vez la cólera de Raúl.

-¡Los libros chiquitos! ¡Los libros chiquitos! – repite – ¿Cuántos años tiene?

- Y bueno... Nunca los había leído y me gustan – confiesa Huberto. Pero cuando Raúl lo ataca de nuevo, ya no se contiene y contesta con un exabrupto; es preciso que yo intervenga y conversando con ellos, encauce la correntada. Ciertamente, opino que si Huberto quiere leer La gallinita sabia o Aladino, no hay razón alguna para oponérsele; y así se lo digo. Como el Platero que imaginaba Haydée, Huberto es "tierno por dentro", aunque muy áspero por fuera.

Para mis anales pedagógicos, anoto este hecho que se repite obstinadamente entre los niños lectores: un libro que gusta – Cuentos de Tolstoi, La cabaña del tío Tom, Alí Babá – es leído y releído muchas veces por el mismo niño. Él prefiere gozar (¡y cómo goza!) lo conocido y no correr el riesgo de atascarse con un mamotreto. Así hoy Abel se lleva El gato con botas, que él conoce en todos sus detalles; y aunque Raúl se indigne, claro está que Huberto lo leerá también, de contrabando..."

En Iglesias, L. *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires, 1980



Luis Iglesias es un pedagogo argentino que elegimos especialmente por su significativo aporte a las prácticas de enseñanza de la escuela rural, en clave de educación socialista para el pueblo.

La bibliografía que hemos seleccionado para el abordaje de su obra es la que detallamos a continuación:

- IGLESIAS; L.: (2004): *Confieso que he enseñado*. Papers Editores. Bs.As. Capítulo IV: "Condiciones y posibilidades para el arte de enseñar; Capítulo V: "Otros ámbitos para la enseñanza"
- IGLESIAS, L.: (1988): *Los guiones didácticos*. Ediciones Pedagógica. Bs.As. Capítulo I: "Conducción del aprendizaje con guiones didácticos" Capítulo II: "Autonomía y conducción de la clase"

Consideramos que se inscribe dentro del movimiento de Escuela Nueva en Argentina, en tiempos en los que este movimiento había perdido cierto protagonismo. Luis Iglesias es receptor de experiencias locales y extranjeras y un verdadero creador de pedagogía. De esto da cuenta una trayectoria profesional que inicia con una sanción ministerial que pretende "aislarlo" por rebelde y "confinarlo a una escuela rural". Esta marca de la autoridad en su trayectoria, constituirá parte de las motivaciones que encienden su inventiva y lo llevan a registrar su trabajo de clases y el de las y los chicos; así como sus reflexiones didácticas, pedagógicas y políticas, y a divulgar su experiencia en clave de militancia y formación de docentes a la vez. Al finalizar sus días, cuenta entre sus reconocimientos menciones el Dr. Honoris Causa, Ciudadano Ilustre, Notable Argentino, Maestro Argentino.

La obra de Iglesias, a semejanza de la de Celestin Freinet, nos muestra a un maestro comprometido con las decisiones pedagógicas diarias y con las problemáticas sociales de su época. Este maestro pedagogo se opuso con contundencia a las tendencias fascistas que atravesaron nuestro territorio desde aproximadamente los años 20 del siglo XX. También discute con el pensamiento católico, liberal, nacionalista y conservador dominante en Argentina. Su abierta oposición se hizo sentir por medio de la actividad periodística, por lo que permaneció detenido durante un mes.

Nos interesa destacar especialmente su preocupación, sostenida hasta el último momento de su vida, por sistematizar y objetivar su tarea pedagógica. Esta labor de registro y teorización es arista central de una experiencia que se recrea de la mano de la lectura de la obra de otras y otros maestros, entre los que se cita a Freinet.

Para este maestro, la problematización de la propia práctica y la tarea de difundirla constituía en sí mismo un proceso formativo. Su trabajo de Inspector le permitió generar espacios de encuentros con colegas para renovar la enseñanza y el periódico Educación Popular fue una herramienta fundamental en su trabajo pedagógico. Desde su mirada, las y los maestros tienen que ser creativos y estar permanentemente generando nuevas ideas.

Su propuesta pedagógica está atravesada por la preocupación sobre la relación





entre contenidos-métodos y relaciones humanas en la clase. Promovió el trabajo de enseñanza con multiplicidad de recursos que permitieran un aprendizaje sensorial: representaciones corpóreas, fotografías, dibujos, películas, etc. Y fue un defensor de la programación por medio de guiones didácticos que permitía el aprendizaje autónomo y colaborativo en el marco del plurigrado. De la mano del trabajo de programación, enfatiza las responsabilidades de los y las docentes en la conducción de la clase, en un sentido muy diferente a la lógica del control. La confianza entre los y las estudiantes y la solidaridad en el proceso de aprendizaje fueron parte de los valores en los que se asentaba la clase.

Una vez más, antes de dar inicio a la lectura de los materiales, le proponemos la visualización del documental *El camino de un maestro*.

Este es un valioso aporte a la memoria pedagógica Argentina. El documental se encuentra en la versión digital de este itinerario, dentro del aula virtual.

También se puede encontrar en los siguientes enlaces:

Parte 1:

<https://www.youtube.com/watch?v=4KY5RTVqIxo&list=PLFA8D7CED88DD2019&index=1>

Parte 2:

<https://www.youtube.com/watch?v=EUvV7aMhdGo&index=2&list=PLFA8D7CED88DD2019>

Parte 3:

<https://www.youtube.com/watch?v=5YvaufuOaXc&list=PLFA8D7CED88DD2019&index=3>

Parte 4:

[https://www.youtube.com/watch?v=yR\\_PMkTEgLo&index=4&list=PLFA8D7CED88DD2019](https://www.youtube.com/watch?v=yR_PMkTEgLo&index=4&list=PLFA8D7CED88DD2019)

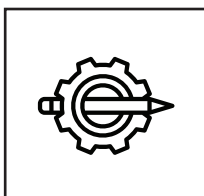
A continuación, les acercamos algunos focos que pretendemos orienten el visionado del documental.

- Información biográfica e histórica que permita contextualizar la obra de Luis Iglesias.
- Principios pedagógicos que fundamentan su propuesta.
- Las responsabilidades de un/a docente y su lugar en la conducción de la clase.
- Aportes didácticos específicamente referidos a la programación de la enseñanza.
- El lugar del juego, los recursos y la evaluación en la propuesta de enseñanza.



- La comunicación entre maestro y alumnos/as en la clase en relación a los procesos de enseñar y aprender.
- Los intereses y la participación de los y las estudiantes en la escuela y la clase.

Consideren estas mismas cuestiones en la lectura del material bibliográfico.

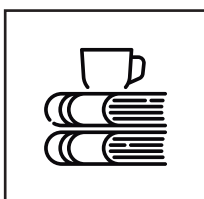


### **Tarea Optativa n° 5: Comparando propuestas, tomar nota de algunas ideas**

Sobre la base de los ejes anteriormente enunciados, organicen un cuadro comparativo entre las propuestas pedagógicas de Celestín Freinet y de Luis Iglesias.

Luego, construyan un texto orientado a recuperar aportes de estos dos autores para pensar el modo en que contribuyen a abordar alguno de los siguientes problemas pedagógicos. Escriban esas notas pensando en la posibilidad de compartirla con docentes de algún nivel de la escolaridad obligatoria:

- El lugar de los intereses de los y las estudiantes en la propuesta de enseñanza y el modo de articularlos.
- La planificación y los procesos que requieren diferenciación pedagógica.
- La impronta magistrocéntrica en la que predomina la explicación oral.
- La necesidad de articular las prácticas de enseñanza con los problemas de la comunidad.



### **Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre propuesta pedagógica para la escuela Rural Unitaria defendida por Luis Iglesias:**

Abramowski, A. (2009): "Homenaje a un gran maestro." Revista El Monitor. Septiembre. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor22.pdf>

Vezub, L. F. (2010): "Desandar el orden de la experiencia Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión." En Cuadernos de Educación. Año VIII - N° 8. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/795-2824-1-PB.pdf

Rajschmir, C.: "Al maestro Iglesias con cariño". Página 12 (13 de agosto de 2010). Disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-151242-2010-08-13.html>





Boeyken, H., Catarini, F.; Ciappetta, C.; Cortiñas, Del Cueto, A.; Duarte, S.; Iurocivich, J; Milman, F.; Mohamed, A. (2011): "Un maestro de este mundo". En *Revista Sacapuntas en la escuela. Sobre educación, política y pedagogía*. Año 4, Número 11. Disponible en:

[https://issuu.com/revistasacapuntas/docs/sacapuntas\\_n\\_8\\_completa\\_low](https://issuu.com/revistasacapuntas/docs/sacapuntas_n_8_completa_low)

Nervi, J. R (2005): *Premio Aníbal Ponce - 1985: Luis F. Iglesias*. Praxis Educativa (Arg), núm. 9, pp. 94-102 Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/1531/153120512011.pdf>

Iglesias, L. (2013). "Viento de Estrellas" *Antología de creaciones infantiles*. Ediciones Pedagógicas. Disponible en:

<https://udlerlorena.wordpress.com/2013/04/23/luisiglesias/>

Tarrio, L. G. (2013): "Las pedagogías de la expresión creadora en América Llatina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias". Disponible en:

[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4265/uba\\_ffyl\\_t\\_2013\\_892918.pdf?sequence=1](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4265/uba_ffyl_t_2013_892918.pdf?sequence=1)

## 2. d- La Pedagogía Diferenciada de P. Meirieu. Para la inclusión de todxs en la escuela

Volviéndome enseñante, descubrí rápido que, para muchos de mis alumnos, esta libertad era una libertad vacía: no disponían... de los polos de identificación positiva que habrían podido permitirles entrever las satisfacciones que había en comprender y saber lo que me apasionaba entonces...el choque fue tan rudo y mis veleidades no directivas tan breves. (Meirieu: 1992, p. 2).

La frase con la que introducimos es un disparador que nos permite hablar de Philippe Meirieu (1949) como profesor que, a semejanza de Celestin Freinet y Luis Iglesias, en el encuentro con estudiantes y en el trabajo de tramitar las tensiones de la práctica pedagógica, deviene pedagogo. El autor sigue trabajando en la construcción de su propuesta: la Pedagogía Diferenciada y actualmente lo hace en un diálogo abierto con educadores de diferentes países de occidente.

Las políticas públicas para el Nivel Superior de Córdoba dan cuenta de la influencia de su pensamiento en nuestro contexto, al igual que sus reiteradas visitas a Argentina. Entender la trayectoria y la posición de Philippe Meirieu exige tomar nota del compromiso que asume con su libertad para con la acción y en el discurso pedagógico, siempre en orden de construir coherencia en el trabajo de inventiva pedagógica. Es la sistemática presencia de la pregunta por la finalidad de sus actos como educador, la que explica la relación dialéctica entre su práctica social y la tarea reflexiva materializada en su producción teórica.

Preguntas vinculadas a las razones que contribuyen a la exclusión del otro en el proceso educativo, las tensiones que enfrenta el educador cuando se tiene que exigir, sancionar, responsabilizar y a la vez respetar al Otro en su libertad. Decidir los métodos que hacen posible que el/la estudiante ocupe un lugar y aprenda, etc.; son ejes temáticos que atraviesan su obra.

Las preguntas de este francés, se han tejido en el marco de diferentes disputas políticas por la democratización de la escuela, especialmente en atención a las luchas por la escuela única y por el carácter inclusivo de las propuestas pedagógicas del sistema educativo de su país de origen. El autor insistió en construir pedagogía desde el espacio de la clase, por lo que no abandonó las aulas y tampoco renunció al trabajo teórico y político. Su trayectoria biográfica da cuenta de que ha ocupado diferentes posiciones en el campo educativo francés e internacional.

Para el abordaje de su propuesta, hemos seleccionado el siguiente texto:

- Meirieu, P. (2016): *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. PAIDÓS. Bs. As. Cap. 3 "La individualización: De la escuela a medida a la Pedagogía Diferenciada".





Meirieu propone a los y las docentes, un espacio que sólo cada cual puede ocupar a partir de comprender la responsabilidad ética de la tarea que realiza. Los y las habilita a decir su palabra, a tomar decisiones comprometidas con la singularidad del encuentro con sujetos concretos, a reflexionar e inventar asumiendo la precariedad de cada nuevo intento y la responsabilidad con su perfectibilidad.

Desde su perspectiva, hay pedagogos, pedagogas y hay fabricantes. Todo educador y educadora se preocupa por las finalidades de su actuación y de las relaciones entre ésta y la emancipación de otros sujetos (Meirieu, 2001: 11). Como praxis, la educación debe acoger al sujeto que llega al mundo para ponerlo en relación con él, no sólo para que se reconozca siendo parte de una historia, sino también para que asuma sus posibilidades para intervenir en ella. Es un acto siempre inconcluso y sin finalidad externa a sí misma que reconoce la autonomía y la imposibilidad de dominar el sentido de la relación como condición a partir de la cual es posible obrar con el Otro y ser obra de sí mismo (Meirieu, P., 1996: 25, 61-62 y 72).

En el modelo propuesto por Meirieu, la Pedagogía Diferenciada, la escuela es entendida como una disciplina que debe ser aprendida. En este espacio y tiempo estructurados se realiza el encuentro con la alteridad; allí se aprende a estar con otros y otras que no se han elegido y que viven de manera diferente.

Entre los valores que promueve la escuela, el autor destaca la exigencia que busca el rigor de verdad en el conocimiento que se transmite a los y las estudiantes; la autonomía de cada persona para pensar por sí mismo y el carácter colectivo del proceso de construcción del bien común que lleva a los sujetos a asociarse para actuar con otros. (Meirieu, 2006: 68-115).

Nos propone aceptar el carácter singular de la relación educativa que se entabla en la clase. Ser Otro en ese vínculo supone aceptar lo imprevisible del proceso, de allí que el saber pedagógico no pueda considerarse certero y predictivo. Y es atendiendo a este reconocimiento de la singularidad de los encuentros que sus preocupaciones centrales giran en torno de la necesidad de diversificar los métodos, las secuencias y los ritmos, sin perder de vista que los procesos individuales tienen que verse inscriptos en las dinámicas colectivas de un proyecto de clases. Estas alternativas se sostienen sobre el principio de educabilidad que exige que no se depongan nunca las expectativas de que se logren determinados objetivos, aunque el Otro pueda siempre resistirse a aprender.

Sobre la segunda cuestión, la del deseo, el autor afirma que es necesario provocar el deseo de aprender a través enigmas que dialoguen de modo directo con preguntas antropológicas relevantes.

Entre los quehaceres del trabajo metodológico del educador y la educadora para enseñar, son instancias centrales: esclarecer los objetivos de cada clase y discriminar sus niveles de exigencia, tomar decisiones respecto a los modos de agrupamiento de los alumnos, definir las actividades en torno a un enigma que permita construir el sentido y el valor de los conocimientos; objetivar tipos de actividades mentales que implica el logro de los objetivos y los modos de aprender de los y las estudiantes, etc.



No queremos dejar de señalar que, en el marco de esta unidad, proponemos su perspectiva porque la concebimos en diálogo y tensión con el legado del movimiento de la Escuela Nueva, lo que nos permite comprender su propuesta y preocupación por la diferenciación de la pedagogía.

Para el abordaje del material propuesto, les recomendamos organizar la lectura atendiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué distancias reconoce entre la propuesta de Meirieu con las respuestas que el movimiento de Escuela Nueva ofreció a la necesidad de consideración de las individualidades de los y las estudiantes? ¿Cómo se posiciona el autor frente a las tendencias clasificatorias de nuestro tiempo?
- ¿Cómo plantea la tensión entre el acompañamiento a procesos educativos individuales y la necesidad de filiar a cada sujeto a un colectivo? ¿Cuál es el lugar de los contenidos y objetivos de aprendizaje en el marco de la tensión antes aludida y de su Pedagogía Diferenciada?
- ¿Cómo entiende este autor el lugar de los métodos y los ritmos de aprendizaje en los procesos educativos individuales y colectivos?
- ¿Qué sugerencias concretas realiza para construir una propuesta pedagógica diferenciada?
- Elaboren una breve toma de notas orientada a recuperar las ideas de este texto que encuentran más valiosas para acompañar a docentes en el trabajo de garantizar la inclusión de estudiantes con diferentes necesidades.



### Algunos materiales para ampliar las referencias sobre la Pedagogía Diferenciada de Philippe Meirieu:

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes. Cap. "A mitad de recorrido. Por una verdadera revolución copernicana en pedagogía". Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/descargas/listado/FRANKENSTEIN%20EDUCADOR.%20P.%20MEIREU.pdf>

Meirieu, P. (1992), *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Octaedro, Barcelona. Capítulo: "El camino didáctico". Disponible en: <https://atalivar.files.wordpress.com/2016/02/philippe-meirieu-aprender.pdf>

Zambrano Leal, A. (2009) "Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu." En Revista Praxis educativa. Universidad de La Pata. p.p. 10-24 Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/445>

## 2.e- La inclusión de TICs en la enseñanza. Interrogantes pedagógicos de ayer y de hoy

Comenzando la presentación de la Unidad I, sostuvimos que nuestra preocupación ponía en foco la enseñanza en el aula escolar. Las preguntas que nos hicimos al inicio tuvieron que ver con la posibilidad de pensar desde diferentes propuestas pedagógicas el contenido qué hay que mostrar, los recursos que a modo de signos hay que poner a disposición de otros para que aprendan, los gestos de un trabajo de enseñanza que incitan a aprender a los y las estudiantes según sus singularidades y en el marco de una escuela cuyos objetivos pedagógicos pueden variar.

En el recorrido nos fuimos aproximando a perspectivas que invitaron a pensar el aula como espacio material y como una estructura comunicacional que podía ser habitada de diferentes maneras.

En este momento, y a modo de provocación que invita a no concluir, nos interesa traer a colación algunas reflexiones actuales sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la configuración de la práctica de enseñanza. Nos preguntamos por las diferencias en lo que enseñamos como contenido cuando trabajamos con TICs, por las posibilidades de poner a disposición otros y más variados signos que oficien como recursos, por las oportunidades que los dispositivos tecnológicos nos abren para diferenciar la pedagogía y para construir colectivamente en una institución preocupada por la construcción de lo común.

La inclusión de las TICs en la enseñanza de los diferentes niveles del sistema educativo, constituye un objetivo declamado de la política pública provincial. Tal es así que el Programa Nacional de Formación Situada "[Nuestra Escuela](#)" para el año 2018 tuvo como temática central del cuarto taller: "LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL: Las prácticas de enseñanza recreadas en los escenarios con disposición tecnológica." Esta política tuvo su gestación entre los años 2006 y 2015, cuando a nivel nacional se desplegó el Plan Conectar Igualdad con el propósito de garantizar el acceso a la cultura digital a todos los y las estudiantes de Argentina. Cabe destacar que este plan ha sido desfinanciado por el gobierno neoliberal macrista.

También consideramos que el proceso de renovación tecnológica y de expansión del acceso a las TICs constituye una de las particularidades de nuestra coyuntura que ha transformado los modos de la relación saber – poder sobre la que se asientan las prácticas de gobierno en la actualidad. Asociada a estas transformaciones se encuentra la problemática a la que daremos lugar en la próxima unidad: la del ejercicio de la autoridad pedagógica.

En clases, el uso de la tecnología ha ingresado muchas veces, por la fuerza: porque hay que hacer algo con los celulares de estudiantes y docentes casi siempre activos; porque no se puede sostener una conversación con estudiantes sin comprender mínimamente las lógicas de los dispositivos en los que se produce la interacción; porque la virtualidad se ha convertido en un espacio que habitan cotidianamente y en el que aprenden autogestionadamente, etc..



De la mano de este considerar “a la fuerza” de la inclusión de las TICs, se encuentran prácticas que se sostienen sobre los mismos principios pedagógicos dominantes a comienzos del siglo XX y que defienden el conocimiento como información proporcionada por una única fuente, la pasividad frente a la lectura de un power point o la visualización de una conferencia, el trabajo de copia y repetición que facilitan los procesadores de texto, etc. Sobre estas cuestiones advierte la autora que convocamos, cuando nos plantea la necesidad de preguntarnos por la matriz de sentidos desde la que se da lugar a la inclusión de TICs en la enseñanza.

El texto que proponemos para aportar a esta reflexión es:

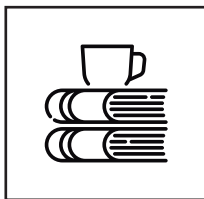
- Dussel, I. (2011). *Aprender y Enseñar en la Cultura Digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Ed. Santillana, Buenos Aires. Disponible en:  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELOO3074.pdf>

Antes de iniciar la lectura del material, les proponemos escuchar la siguiente conferencia de la misma pedagoga: Escuela y saberes en la cultura digital. La misma se encuentra disponible en la versión de este itinerario digital, en aula virtual

La autora nos propone pensar que el cambio que suponen las nuevas tecnologías para la escuela es profundo e invita a desnaturalizar sus formatos. Con el objetivo de comprender aquello que en diferentes dimensiones queremos problematizar, les invitamos a considerar las siguientes cuestiones en la lectura del texto:

- La estructura de la comunicación del aula, el uso del espacio y los modos de agrupamientos de estudiantes y sus alteraciones producto de la mediación tecnológica.
- El lugar del conocimiento disciplinar en la escuela, desde la modernidad considerado científico y con valor de verdad, en escenarios en donde se multiplican las fuentes y modo de producción de la información.
- Las responsabilidades de la institución escolar y de docentes, en relación a la selección y conservación de aquello que se transmite, en un contexto de permanente multiplicación de los registros y archivos, producidos por la masificación del acceso a algunas tecnologías como: las cámaras fotográficas y de filmación digitales.



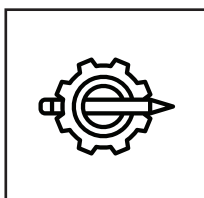


**Para ampliar las lecturas que nos permiten pensar los efectos de las nuevas tecnologías sobre las formas de lo escolar y su recuperación en las prácticas de enseñanza les proponemos los siguientes materiales:**

Dussel, I. ¿Cómo será la escuela dentro de 5 años? Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=MXwTjfsuS8>

Dussel I. Jóvenes, escuela y saber en la cultura digital. Diálogos con el curriculum y la cultura escolar. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=z4Xly1bG190>

Sztajnszrajber D. Otras miradas sobre las TIC en la educación. Disponible en  
<https://www.youtube.com/watch?v=c6S2xmm4ozE>



**Actividad Integradora de la Unidad I: Aportes pedagógicos para el acompañamiento de trayectorias escolares**

### Objetivos de la actividad

- Integrar aportes conceptuales diferentes de la unidad, para reflexionar en torno a la enseñanza en el aula escolar en nuestro sistema educativo.
- Promover la construcción de posicionamientos pedagógicos sobre las propuestas estudiadas y respecto de los desafíos de enseñar hoy.
- Producir un texto pedagógico, con énfasis propositivo.

### Consigna

Con el propósito de recuperar los aportes de esta unidad y considerarlos para pensar los desafíos de la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo, les solicitamos que construyan un texto, destinado a docentes de un nivel específico del mismo.

El propósito del mismo es acercar herramientas para acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes, en el marco de una propuesta pedagógica que evite caer en el individualismo y la competitividad entre pares.

Dicho texto debe tener en cuenta los siguientes ejes:

- Los lineamientos de algunas políticas públicas para el nivel. Sugerimos



revisar algunos de los siguientes planes, propuestas y programas de la Provincia de Córdoba. Estos lineamientos deben servir de marco para contextualizar la reflexiones y sugerencias. No es necesario que el texto avale dichos lineamientos.

- 1- La Unidad Pedagógica.
- 2- La Jornada extendida en la escuela primaria.
- 3- El Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17
- 4- Las Escuelas PRO-A

- Argumentos a favor del acompañamiento de trayectorias de los y las estudiantes desde una propuesta pedagógica que recupere aportes del legado pedagógico estudiado.

- Un posicionamiento claro en relación a los intereses de los y las estudiantes, sus ritmos de trabajo y los métodos de enseñanza, que parta de la revisión del posicionamiento de los y las autoras de esta unidad.

- Algunas sugerencias concretas para organizar la propuesta de enseñanza que atiendan al lugar del contenido, los recursos a utilizar, el trabajo de planificación del docente en relación a las singularidades de los y las estudiantes.

El texto debe incluir referencias de al menos 3 autores trabajados en la unidad. Además, tiene que tener un título y no debe superar las 5 páginas, con bibliografía incluida.

#### Criterios a considerar en la elaboración de la producción

- Desarrollo original de categorías teóricas estudiadas.
- Precisión conceptual.
- Claridad y coherencia en la redacción.
- Articulación comparativa de aportes de diferentes autores/as estudiados.
- Explicitación del posicionamiento frente a la temática.



## Bibliografía de consulta

Bárcena, F. (2012): *El aprendiz eterno*. Editorial Miño y Dávila. España

Díaz, R. B.: "Concepto del maestro y de las conferencias regionales. Discurso pronunciado al inaugurar las Conferencias regionales en Santa Rosa de Toay, 1909." En Nicolás Arata y Marcelo Mariño (2013): *La educación en la Argentina Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas. Bs. As.

Donda, C.: *Lecciones sobre Foucault. Saber, sujetos, institución y poder político*. Editorial Científica Universitaria de Córdoba. Córdoba 2003.

Dussel, I. (2011). *Aprender y Enseñar en la Cultura Digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Ed. Santillana, Buenos Aires.

DUSSEL, I y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Cap. 4: "El aula en edad de merecer: la táctica escolar en el siglo XX". Edit. Santillana. Bs. As.

FREINET, C. (1969). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Capítulo II: "La práctica de las técnicas Freinet". Edit. Siglo XXI México.

IGLESIAS; L.: (2004): *Confieso que he enseñado*. Papers Editores. Bs.As. Capítulo IV: "Condiciones y posibilidades para el arte de enseñar; Capítulo V: "Otros ámbitos para la enseñanza"

IGLESIAS, L.: (1988): *Los guiones didácticos*. Ediciones Pedagógica. Bs.As. Capítulo I: "Conducción del aprendizaje con guiones didácticos" Capítulo II: "Autonomía y conducción de la clase".

Iglesias, L. (1980): *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

IMBERNON, F. (2010): *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet, cincuenta años después*. Primera y segunda parte (págs. 15 a 106), Grao, Barcelona, España.

Kohan, W. (2004): *Infancia entre educación y filosofía*. Editorial Laertes. Bs. As.

Meirieu, P. (1992): *L'inavouable et/est l'essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche*. Disponible en:

[www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm](http://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm)

Meirieu, P. (1996): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Meirieu, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

Meirieu, P (2004): *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.

Meirieu, P. (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graó



Meirieu, P. (2010): *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid, Ariel.

Meirieu, P. (2016): *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. PAIDÓS. Bs. As.

Pineau, P. (2001): "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: la educación es esto y la escuela respondió: yo me ocupo?", en *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Bs. As.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M (2001). *La escuela como máquina de Educar*. Cap. 3 "¿Una nave sin puerto definitivo?". Edit. Paidós. Bs. As.

Skliar, C. (2011): *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y Literatura*. Editorial Miño y Dávila. Bs. As.





# ITINERARIO DIDACTICO

## **UNIDAD II**





# Pedagogías preocupadas por la tensión libertad – autoridad

“En el terreno educativo la autoridad está por todos lados. Se rechaza, teme y desea. Se añora y combate. Se afirma que falta y/o sobra. Se denuncian sus excesos y su inacción. Se hacen esfuerzos por calibrar su forma, su justa medida, su dosis necesaria. Habita el argot del más rancio conservadurismo (que no cesa de evocarla y exige restauración), y es la vitamina lingüística de cierto progresismo vernáculo que parece vivir del rechazo a los autoritarios de todos los tiempos y lugares. Lamentarse parece ser el ejercicio predilecto. Lamento por haberla perdido, lamento por haberla encontrado, lamento al cuadrado. Se juzgan comportamientos como autoritarios mientras otros se catalogan como blandos o libertinos. Se confunde autoridad con temor o respeto con miedo. Se buscan culpables: la democratización de los vínculos pedagógicos, la pérdida de las asimetrías, el declive de lo paterno, la decadencia moral, el rock, la droga, la televisión, Internet, etc. Se pone al lado de la palabra autoridad la palabra crisis. Luego, la autoridad forma parte y encabeza la lista (junto con los famosos valores) de aquellas cosas siempre perdidas. Parecería suficiente reiterar que en materia de valores nada se pierde, todo muda su forma. Pero no lo es. Se requiere recorrer el terreno con nuevas herramientas que no cedan fácilmente a la comodidad del lamento, la tentación de la denuncia y la seguridad de la restauración. Porque una vez que se suspenden temporalmente y con fines analíticos, los juicios éticos conservadores y/o progresistas o progresistas conservadores, se abren otros rumbos para el pensamiento.”

*Estanislao Antelo: Variaciones sobre autoridad y pedagogía.*

En esta unidad, nos parece importante abordar la tensión libertad-autoridad como inherente al acto educativo, es decir: como una tensión que no se disuelve pero que se expresa de modo diferente según las posiciones pedagógicas que se asumen sobre diferentes aspectos de la práctica educativa.

El modo en que concebimos y ejercemos la autoridad connota todas nuestras intervenciones en el aula, y forma parte de la ética profesional de pedagogos y pedagogas mostrar preocupación y sensibilidad por reconocer prácticas y gestos que constituyen indicios concretos de esos supuestos.

Algunas expresiones cotidianas de docentes y estudiantes que atraviesan los vínculos en el aula, pueden ayudarnos a imaginar el tipo de problemáticas en las que se expresa la tensión libertad – autoridad en el día a día escolar.





- *¿Por qué tengo que estudiar esta materia si a mí no me sirve para nada?* (Estudiante de secundaria).
- *¡Yo vengo a la escuela por obligación, no porque me guste!* (Estudiante de secundaria).
- *Mi escuela se parece a una jaula.* (Estudiante de primaria).
- *La preceptora me pasó faltas que no tenía y yo me puse en rebelde, entonces llegaba tarde.* (Estudiante de secundario en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos).
- *Me fui de la escuela sin avisar, en la última hora libre, porque sabía que no me iba a pasar nada en la calle.* (Estudiante de secundaria).
- *No hice la tarea porque no quiero, me aburre y esa seño me trata mal.* (Estudiante de primaria)
- *Vos no podés decidir si entrás a clases o no entrás, la escuela es un espacio colectivo y tiene funciones asignadas. Las normas de la escuela garantizan que esa función pueda sostenerse y que la escuela haga efectivo tu derecho de acceder a los contenidos básicos que el Estado prescribe como necesarios.* (Orientadora Pedagógica de una escuela secundaria)
- *¡Chicos, no pueden hablar cuando se les da la gana! En clases, no se puede interrumpir permanentemente. No vinimos acá para conversar del fin de semana. Estamos trabajando: enseñando y aprendiendo. Hay quienes sí quieren aprender y la clase no se está pudiendo sostener!* (Preceptor de escuela secundaria)
- *Sra. Mamá: su hija no trajo el libro de texto y para justificar el olvido falsificó una nota a su nombre.* (Maestra de cuarto grado)
- *¡No entiendo por qué no puedo traer las uñas pintadas al cole! ¿No es cierto que los acuerdos de convivencia se tienen que revisar entre todos y cada tres años? Los estudiantes no hemos participado de la creación de esos acuerdos.* (Estudiante de 4to. año de escuela secundaria)
- *Ese estudiante molesta todo el tiempo en clases. Yo no le voy a explicar lo que no entiende cuando pregunte y en eso no cambio mi postura.* (Docente de Matemática de 3ro. y 4to. año de escuela secundaria)

Los enunciados dan cuenta de que una parte de esta tensión se inscribe en el carácter arbitrario de la acción pedagógica. La delegación de autoridad que opera a través de la legitimación estatal de la función escolar y de la labor docente no resulta suficiente para construir consensos básicos sobre los derechos y obligaciones de los actores del sistema educativo. Las prescripciones de carácter más universal que se definen en las políticas públicas, requieren de negociaciones y resignificaciones a nivel institucional. Por otra parte, es evidente que los y las estudiantes de todos los niveles del sistema educativo, aunque no del mismo modo, demandan reconocimiento como protagonistas de lo educativo, como actores que junto a otros dan forma a lo escolar por medio de la disputa de sentidos.



Hablamos de la tensión libertad-autoridad en el acto pedagógico. Meirieu sostiene que las tensiones, en sentido pedagógico, se usan para describir *“el estado de un educador que debe hacer frente a exigencias contradictorias y no puede, sin ser incoherente abandonar ninguna... La pedagogía trabaja especialmente sobre contradicciones consubstanciales al acto educativo: ayúdame a hacerlo solo”* (Meirieu, P: 2004, p. 87)

Entendemos que la tensión que proponemos tratar, nos invita a **pensar en el modo en que se ejerce la autoridad con fines de generar las condiciones necesarias para que otros y otras asuman el compromiso con su propia libertad, al interior de un colectivo al que pertenecen y en el que participan con su singularidad.** (Meirieu, P: 2016, p.171) Y también, que esta preocupación nos remite a una cuestión de “lugares”; es decir, de espacios y responsabilidades que puedan ser ocupados progresivamente por otras personas. Por eso, al momento de especificar una problemática de actualidad en la que se expresa esta tensión, consideraremos **la participación estudiantil en los procesos escolares que se orientan a la construcción de una convivencia democrática.**

Atendiendo a que es en la escuela secundaria donde mayor conflictividad se produce en relación a esta cuestión, focalizaremos nuestras reflexiones en procesos actuales que se dan en este nivel.

Como invitación y a modo de aproximación que nos permita reconocer los alcances que puede adquirir el reclamo de los y las estudiantes para participar de las definiciones pedagógicas, les proponemos la lectura del siguiente artículo de la Revista Anfibia, de la Universidad Nacional de San Martín Escuelas tomadas. *Los pibes se plantan*, disponible en:

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/los-pibes-se-plantan/>

La nota da cuenta del potencial crítico de la autogestión estudiantil. Los y las chicas se informan y preocupan por su destino escolar, cuestionan lo que sienten que se impone arbitrariamente y sin debate suficiente; organizan la toma y los horarios de trabajo para sostenerla, construyen espacios de transmisión sobre el pasado reciente, problematizan su realidad escolar, elaboran notas con denuncias y demandas, se cuidan entre sí mientras cuidan la escuela en la que creen, van a la marcha y recuerdan a la sociedad que no se puede olvidar ni dejar de hacer justicia. Son co-constructores/as de la realidad pedagógica de las escuelas.

Posiblemente, parte de las problemáticas en la convivencia de las escuelas de nivel secundario radiquen en la omisión de esta fuerza creativa, que si no autorizamos, nos resiste para sobrevivir-nos. Al respecto, tres compañeros y compañeras (estudiantes de esta materia en 2017), decían: *“Nuestras aproximaciones a la problemática nos lleva a pararnos con la siguiente e inacabada reflexión. El lugar del estudiante hoy en pleno siglo XXI no puede ni debe reducirse al de un receptor pasivo de conocimientos. En una sociedad en donde se reconoce la voz del estudiante para el voto democrático de las autoridades nacionales, debe ser necesariamente coherente reconocerlo como un sujeto de derecho y de experiencia dentro una etapa de la vida (adolescencia) y en su rol particular (estudiante) que tiene algo para decir. Esto no*



significa, como algunos medios oficialistas pretenden hacer creer, considerarlos en un mismo nivel técnico para discutir con especialistas de la educación. Por el contrario, es reconocerlo desde su lugar y desde la diversidad de miradas, necesidades y posiciones que conforma el amplio espectro político de los agentes que intervienen en el sistema educativo." (Aubone, Pedro; Martínez, Andrés; Ordoñez, Laura)

Para precisar algunas cuestiones de la problemática que procuramos pensar junto a los autores y autoras que elegimos, les proponemos ver el video: "Acuerdos Escolares de Convivencia." Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=uua78SGKDuk>

También, consideramos de fundamental importancia que consulten el siguiente documento ministerial: *Consejos Escolares de Convivencia. Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática*. Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>

Atendiendo a lo especificado en estas líneas de acción política, **nos preguntamos:**

- ¿Qué nos aportan las experiencias pedagógicas seleccionadas para generar espacios de participación estudiantil?
- ¿Qué lugares pueden ocupar los y las estudiantes en la configuración del proceso pedagógico?
- ¿Cómo se puede enseñar el ejercicio responsable de la libertad?
- ¿De qué modo es posible construir autoridad pedagógica en la escuela?

En lo que sigue, les proponemos recorrer el terreno y acercamos algunas herramientas que con seguridad, contribuirán a que se abran algunas grietas en nuestro modo de comprender esta tensión pedagógica.



## **Pedagogías influenciadas por el anarquismo y el psicoanálisis para problematizar la tensión libertad-autoridad.**

¿Cuáles son algunas de las experiencias pedagógicas más legitimadas en el campo disciplinar que se preocuparon de modo expreso por el ejercicio de la autoridad en las prácticas escolares y los efectos condicionantes de la libertad de los y las estudiantes? ¿Cómo se ha concebido la libertad al interior de diferentes propuestas pedagógicas que la sostenían como principio pedagógico de sus prácticas y como finalidad? ¿De qué cuestionamientos a las prácticas pedagógicas hegemónicas partieron tales autores y autoras? ¿Cuáles fueron los principios pedagógicos que defendieron? ¿Qué aprendizajes propician? ¿Cómo abordar esta tensión en la actualidad?

Estas preguntas son ejes que hemos creado para organizar el recorrido por la selección bibliográfica de la unidad. Nos hemos preocupado por recuperar propuestas pedagógicas europeas y argentinas, algunas de las cuales constituyen hitos en la historia educativa de los países en que se inscriben y que han trascendido a nivel internacional.

Todas tienen en común la defensa de la libertad, aunque para algunos autores/as esa preocupación se inscribe en un plano social y colectivo y para otros/as en uno más subjetivo. Todas se expresan a favor de la emancipación y de la consideración del interés/deseo y la palabra de los y las estudiantes en el proceso educativo.

Siendo la libertad el horizonte del acto pedagógico, el conjunto de autores y autoras se pregunta por el lugar de los y las estudiantes en las decisiones escolares y por los rituales y espacios institucionales que posibilitan la construcción responsable de la misma. El aprendizaje en estas experiencias procurará erradicar el miedo, los actos de sumisión, la inhibición, la parálisis, la angustia, la obediencia compulsiva. El objetivo estará puesto en la creatividad, el libre pensamiento, la cooperación, etc.

Algunas más que otras, las propuestas anarquistas fundamentalmente, se orientan a criticar la autoridad estatal que fundamenta y sostiene el trabajo escolar y todas problematizan el tipo de mediaciones que construyen las personas adultas para poner en relación al sujeto con el mundo. La tendencia en este aspecto metodológico es a propiciar una relación autónoma del sujeto con el mundo a partir de sus capacidades y desde la experiencia.

Otros principios complementarios que reivindican, también con énfasis diferenciales, son: la autogestión, la no intervención, la coeducación, el gobierno colectivo por medio de la asamblea, la transformación de las estructuras de la sociedad capitalista, etc.

Nos parece importante señalar que no hay una única manera de clasificar el conjunto de experiencias que hemos seleccionado y ello se debe a que estas se han construido atendiendo a criterios teóricos, políticos y metodológicos variables. Hay quienes consideran las experiencias de Tolstoi, Ferrer Guardia, Alexanders

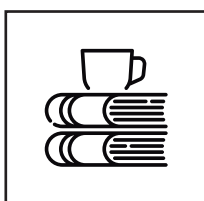




Neill y Julio Barco como libertarias, otros como antiautoritarias. También es cierto que estos términos suelen usarse como sinónimos. Pero hay quienes reservan la categoría de libertarias para aquellas experiencias que se inscriben dentro del movimiento político anarquista y la de antiautoritarias para experiencias que, con influencias del anarquismo y construidas sobre una fuerte crítica al sistema capitalista, no son experiencias de este movimiento y se distinguen por tener una influencia más fuerte del psicoanálisis.

Organizaremos la presentación de las experiencias seleccionadas atendiendo a la necesidad de contribuir al reconocimiento de sus diferencias políticas, en tres grandes ejes:

- **Las experiencias pedagógicas libertarias y su disputa con el estado como agente educador**, entre las que consideramos especialmente a la Escuela Moderna de Barcelona de Ferrer Guardia y la experiencia anarquista de Julio Barco en Argentina.
- **Las experiencias antiautoritarias y su propuesta de autogobierno institucional**, entre las cuales consideramos a la escuela de Summerhill de Alexanders Neill y la Pedagogía Institucional.
- **"Aportes actuales para el ejercicio de la autoridad pedagógica"**, entre los que consideraremos a una referente argentina Beatriz Greco y también al francés Philippe Meirieu. Entendemos que ambos, con influencias psicoanalíticas, no pueden inscribirse dentro de las experiencias antiautoritarias por su oposición expresa a la no intervención pedagógica



**Antes de iniciar con esas experiencias, nos interesa sugerir la lectura de uno de los textos del material obligatorio que consideramos introductorio a un conjunto de iniciativas pedagógicas europeas, entre las que se encuentran menciones a otras propuestas en las que no profundizaremos en esta unidad:**

AVANZINI, G. (1987). *La Pedagogía del Siglo XX*. Narcea, Madrid. Capítulo: "Las corrientes libertarias".

El recorrido que hace el autor nos ofrece "un pantallazo" importante de la multiplicidad de propuestas, sus ideas principales y alcances a partir del cual podemos ampliar nuestros intereses de indagación. Cabe aclarar que sus aportes son fundamentales y complementarios de los textos que se seleccionan como bibliografía de los dos primeros ejes que mencionamos.

El autor plantea que las experiencias libertarias se oponen a toda coerción de parte de las personas adultas a favor de la autonomía de las infancias en sus decisiones. El recorrido que se realiza sobre estas propuestas pone sobre la mesa una pregunta central que cuestiona toda la estructura de la escuela construida en la modernidad: ¿tenemos derecho a educar a los niños y niñas o lo conveniente es

no ofrecer modelos y que por la experiencia construyan sus verdades y modelos? Uno de los supuestos comunes es que los niños y niñas con su autonomía logran organizarse en razón de atender sus intereses y necesidades.

En su recorrido, Avanzini nos aproxima ideas principales de diferentes experiencias:

- La escuela de Yasnaia Polina de León Tolstoi.
- Las escuelas de Hamburgo.
- La escuela de Summerhill.
- Los kinderlakens alemanes.
- Las experiencias antiautoritarias en Italia.
- Las experiencias libertarias francesas.

Si bien el desarrollo que realiza de cada una de ellas es sumamente escueto, consideramos que sería importante que puedan tomar nota de la información que permita contextualizarla, los supuestos teóricos que las sustentan y las decisiones pedagógicas que configuran el desarrollo de las experiencias. Resulta fundamental, sistematizar las influencias teóricas que dan sustento a las pedagogías que el autor denomina libertarias para entender sus finalidades.

En relación a la influencia del anarquismo, cabe reparar en sus objetivos políticos, su cuestionamiento a una autoridad coercitiva y a las instituciones que se invisten con ella para imponer determinados criterios de organización social, familiar y moral; su defensa de la espontaneidad y de una educación sin intervención que promueva la autonomía, la autogestión y la cooperación.

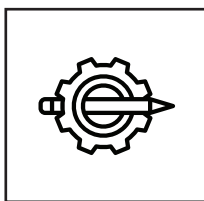
Atendiendo a la influencia de las ideas psicoanalíticas, es importante advertir que las discusiones en relación al modo de posicionarse frente a: la existencia de la pulsión de muerte, el lugar del deseo, el principio de realidad y la estructuración psíquica en torno al complejo de Edipo, la no represión de la expresión sexual en la infancia, y el lugar de la toma de palabra en los procesos educativos. Ante estas cuestiones los y las autoras responsables de las propuestas educativas estudiadas, adquieren diferentes posturas.

El autor cierra el capítulo invitándonos a pensar en diferentes modos de entender la relación entre libertad, autoridad y naturaleza. Una de las preguntas que realiza se retoma y es foco de discusión en el tercer eje que hemos propuesto para esta unidad:

**¿La libertad es algo que se construye? ¿Su adquisición no es progresiva?** Si esto es así, ¿cuál es el lugar de las personas adultas en las relaciones pedagógicas? ¿Cómo posibilitar el desarrollo de subjetividades emancipadas que promuevan la justicia, después de entender que no nacemos condicionados por una supuesta naturaleza humana?

**Retomaremos estos interrogantes para preguntarnos por la tensión libertad-autoridad en la actualidad.**





### **Tarea Optativa n°6: Claves de la pedagogía libertaria y su valor en la discusión sobre la participación estudiantil en la escuela secundaria**

1- A continuación lean los siguientes fragmentos del texto de AVANZINI, GUY (1987): *La Pedagogía del Siglo XX*. Narcea, Madrid. Capítulo: "Las corrientes libertarias". Luego, discutan sobre su sentido.

70



La orientación libertaria se define como reivindicadora de una absoluta libertad para el alumno...En la práctica, la ideología libertaria se acompaña del rechazo, proclamado con vehemencia, del ejercicio de toda conducta de autoridad. Aplicada a la educación, lleva a remitir al niño la autonomía íntegra de sus opciones, eliminando por ello toda voluntad coercitiva a cargo del adulto... (p. 155)

*¿Y qué puede llegar a significar una exigencia como la de la ausencia completa de interferencia en la libertad de los niño? El niño se crea a través de imitaciones e identificaciones con su entorno: ¿habría que suprimir este para preservar su total libertad. Asimismo, ¿cómo podrían los escolares... de conciencia tan poco formada, enjuiciar al margen de toda propuesta procedente de los adultos?... las tendencias libertarias apuntan a una ampliación notable de los derechos otorgados al niño, como el de no modelarlo sobre normas adultas... En el fondo existe una gran confianza en las posibilidades infantiles. (p.165)*

*¿Accede súbitamente el niño a la autonomía, o bien la adquiere progresivamente?... lo que lleva a preguntarse si la libertad no es algo que haya que construir, en vez de considerarse dato de partida... Por lo que respecta a la libertad según la conciben las tendencias libertarias, se ha propuesto a veces discernir dos corrientes; algunos preconizan una atmósfera de libertad como medio pedagógico (se educa mediante la libertad para llevar al niño a la obtención de fines determinados; la libertad depende entonces de otras prioridades). Otros, por su parte reivindican la libertad como un fin en sí... Con mucha frecuencia los libertarios se presentan como partidarios de la segunda perspectiva; pero, dado que la libertad es algo por adquirir más que una "cosa dada", la distinción mantiene todo su sentido y solo queda educar para la libertad, manteniendo el adulto un determinado papel. (p.182)*

*... las corrientes libertarias atraen frecuentemente la atención del observador por el énfasis que otorgan a la lucha contra la autoridad... En efecto, cuando los educadores insisten en la primacía que hay*



que conceder a las necesidades del niño, ven necesario modificar su papel tradicional de maestro omnipotente, en torno al cual se desarrolla en la clase todo el proceso educativo. A partir de este punto... pueden... negarse a transmitir los valores de las generaciones anteriores, ubicándose el maestro al nivel de los alumnos...

Sigue siendo evidente que la institución escolar delega ciertos poderes al enseñante y que, en último término, es este último quien autoriza o rechaza la transmisión de poderes a los alumnos. Hacen con ella ya un acto de autoridad... la institución lo ha establecido en situación de autoridad. (p 183-184)

Otra dimensión oportuna para evaluar los componentes de la actitud libertaria en pedagogía está constituida por la concepción relativa a la naturaleza del niño, espontáneamente orientada hacia el "bien." Casi todos los autores están persuadidos de que cuando no se ejerce sobre el niño ninguna influencia normativa, este se desarrolla armoniosamente. De dónde se deriva la permisividad cara a la expresión de todas las necesidades y especialmente de orden sexual...

Que se considere que el hombre nace "bueno" o "malo", depende ciertamente de concepciones éticas de cada uno; más importante resulta sin embargo considerar que el ser humano no nace solitario y que, súbitamente, adquiere carácter conflictivo su relación con los otros... Reconocer a otros iguales derechos que los propios, no es solamente asunto de "dato" natural, sino también de acceso psicológico a la noción de yo y no-yo...

A pesar de sus propósitos, los libertarios no dejan de influir a sus niños a través de su modo de vida, sus actos, sus reacciones, lo mismo que las leyes influyen la sociedad en la que viven... (p. 184-185)

La dificultad que suscitan las corrientes libertarias espontaneístas proviene de que corren el riesgo de no promover la toma de conciencia de las limitaciones de la libertad del orden socioeconómico, que condicionan las relaciones sociales, incluso en el seno de la clase, aunque de forma oculta. (p. 187)

La segunda perspectiva pretende ante todo transformar las relaciones sociopolíticas... (p. 187)

2- Lea el texto "Consejos Escolares de Convivencia. Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática", disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>.



Y responda las siguientes preguntas.

¿Consideran que algunos elementos del ideario pedagógico libertario se encuentran abonando nuestras discusiones actuales sobre la tensión libertad-autoridad en la escuela secundaria? ¿Por qué?

Recuperen ideas y preguntas del texto de Avanzini y elabore un texto que dialogue/discuta con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba sobre la necesidad pedagógica de crear Consejos Escolares de Convivencia.

### **"Las experiencias pedagógicas libertarias y su disputa con el estado como agente educador". Francisco Ferrer i Guardia y Julio Barco.**

Las pedagogías libertarias surgen como alternativa educativa al interior del **movimiento anarquista**, hacia fines del siglo XIX. La preocupación de este movimiento político, por la transformación de la sociedad capitalista y de las condiciones de opresión explican que desde sus orígenes haya manifestado su preocupación por la educación, como estrategia revolucionaria, especialmente por sus finalidades y contenidos más que por sus métodos.

Es central que visualicemos que estas expresiones pedagógicas, igual que las del movimiento de Escuela Nueva, se producen en paralelo al proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales; y que constituyen alternativas que disputaron el sentido de la educación hegemónica, connotada por principios homogeneizantes y disciplinadores.

El ideario libertario coloca la exigencia de libertad individual y asociativa en el seno de su propuesta y por ello denuncia todo tipo de educación basada en la opresión, adoctrinamiento, reivindicación de dogmas y prejuicios.

Estas definiciones generales se sostienen sobre la base de una oposición sistemática al orden establecido y a las instituciones jerárquicas y burocráticas que en la modernidad lo sostienen: el Estado, la Iglesia, la familia. Contrariamente a las prácticas educativas que promueven la moral estatal, el sistema de producción capitalista y el patriarcado, los anarquistas promovieron la cooperación, la solidaridad, la autogestión, la coeducación de clases sociales y mixta, el carácter racional de la enseñanza y la integralidad de la educación.

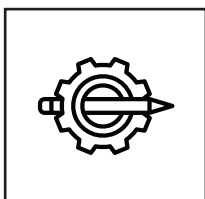
Estas prácticas libertarias se oponen, por distintas cuestiones, a las propuestas no directivas. Se asume el carácter político de toda propuesta y la necesidad de que la educación promueva una toma de conciencia para la revolución. Además, la libertad es concebida en términos materialistas, realistas y colectivistas, por lo que no hay manera de liberarse si no es mediante la acción responsable, la reflexión conjunta y el despliegue de todas las potencialidades humanas. Estas ideas se pueden apreciar claramente en las propuestas de los dos autores que hemos escogido como referentes de la pedagogía libertaria: Francisco Ferrer i Guardia y Julio Barco.



La bibliografía de consulta es la que se indica a continuación:

- TRILLA, J (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 2: "Ferrer i Guardia: la escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista"
- ARATA, Nicolás (2013). *Julio R Barco: derivas de un pedagogo intempestivo*. Unipe. Bs.As.

Antes de iniciar con la lectura del material bibliográfico, les sugerimos el visionado del siguiente documental: Viva la Escuela Moderna, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TUHLrYluhXw> y en el aula virtual, que presenta la vida y obra pedagógica de Francisco Ferrer i Guardia y la realización de la siguiente actividad.



### **Tarea Optativa n°7: aproximación a la obra pedagógica de Francisco Ferrer i Guardia**

- ¿Cuáles son las notas de contexto y biográficas que ofrece el video y que permiten situar y comprender la experiencia pedagógica del autor?
- Desde su punto de vista, ¿cómo caracterizaría el proceso de constitución de esta obra pedagógica?
- ¿Qué ideas pedagógicas se desarrollan en este documental? ¿Cuáles son las características de la propuesta de Francisco Ferrer i Guardia?

Ferrer i Guardia propone una educación con intencionalidad de cambio político y social, y por ello defiende la igualdad de "los hombres" y la defensa de su libertad. Su obra pedagógica se comprende en un escenario de fuerte intensificación de las luchas de clases y de consolidación del movimiento obrero, del que Ferrer i Guardia forma parte integrante. El autor es anarcosindicalista, apuesta por la revolución mediante estrategias pacifistas y también se identifica como miembro de la masonería.

Su experiencia pedagógica se comprende en el marco de las luchas políticas en España, orientadas a instituir la República y a distribuir la riqueza de modo equitativo entre la población; así como, a ampliar el acceso a la educación científica, en detrimento de la educación dogmática y elitista predominante en España. Por ello, su corta duración y la persecución de la que fue objeto durante el tiempo que la Escuela Moderna mantuvo abiertas sus puertas.

En su obra pueden rastrearse los principios que caracterizan a las propuestas libertarias además de una preocupación genuina por los métodos experimentales,





el respeto a la palabra de los niños y de las niñas, la consideración de sus intereses y el respeto de sus condiciones físicas, intelectuales y morales. Entre las referencias pedagógicas existentes en su época, el autor tomó ejemplo de la experiencia desarrollada por Paul Robín, en el Orfanato de Cempius y por Sebastián Faure conocida como La Ruche-La colmena<sup>1</sup>.

Consideramos que al momento de tomar nota de la lectura de los textos que ofrecemos, es importante que puedan reconocer las siguientes cuestiones:

- Los procesos históricos más significativos del contexto en que se desarrolla su obra: el desarrollo del movimiento anarquista y de la internalización de la lucha del proletariado, la constitución y caída de la Comuna de París, las luchas en España por restablecer la República, la Semana Trágica, la 1ra. Guerra Mundial, la Revolución Soviética y la Guerra Civil Española.
- Su biografía y trayectoria como pedagogo y político de la revolución y el conjunto de compromisos ideológicos que asume.
- Los argumentos que ofrece para justificar el carácter laico, integral, racionalista de la educación.
- Sus razones para promover la coeducación de las clases sociales y “sexos”.
- La complejidad del proyecto pedagógico de la Escuela Moderna. Esta obra implicó definiciones metodológicas para la organización cotidiana de la escuela, pero también decisiones pedagógicas y políticas que hacían de esta institución un centro de difusión de la cultura en clave de educación popular. En este sentido, importa reconocer el trabajo de extensión, investigación y formación de docentes que empezó a generar.
- La influencia de su obra en España y en América Latina.

La otra obra pedagógica que nos interesa trabajar en este eje es la de Julio Barco (1883-1960). La misma es una expresión con fuerte influencia anarquista, movimiento que empieza a crecer en Argentina a partir de 1870, y que en las primeras décadas del siglo XX constituye una expresión política organizada y temida.

El anarquismo ingresa en nuestro país con el proceso de inmigración de fines del siglo XIX, por el que se introdujeron saberes y experiencias de militancia sindical y de organización colectiva de diferentes países europeos, continente en el que surge el pensamiento ácrata.

Julio Barco abrazó las ideas de este movimiento y a través del tiempo, fundamentalmente hacia los años veinte. También asume opciones de corte más reformistas y de ello da cuenta su posterior inscripción en la Unión Cívica Radical. En su trayectoria, se aprecia una clara y sostenida posición crítica hacia

---

1. Alabarricadas. Foro Anarquista. Comentarios sobre La Ruche <http://www.alabarricadas.org/forums/viewtopic.php?f=17&t=34978>

la pedagogía oficial que se enuncia desde posiciones diferentes en el campo pedagógico argentino: la de maestro autodidacta (al igual que Celestin Freinet y Luis Iglesias), que propone una escuela alternativa a la estatal como así también; la de actor político activo en la construcción del gremialismo docente argentino; la de inspector de escuelas oficiales; la de periodista crítico de la educación en diferentes revistas. Es importante visualizar el rol político de este pedagogo en un contexto de intensa disputa política y pedagógica. Su participación fue clave en la organización colectiva de las maestras y los maestros argentinos. Impulsó la "Liga de Educación Racionalista" y hacia 1910, la creación de la "Liga Sindical de Maestros."

En orden de destacar su inmenso aporte a la vida política de su tiempo, en especial de las mujeres, no interesa mencionar que en 1921 publicó "La libertad sexual de las mujeres", texto que se preocupó por reivindicar la igualdad entre varones y mujeres y advirtiendo que los roles de "sexo débil" y "sexo fuerte" eran construcciones sociales.

Como cátedra, decidimos promover una aproximación a su propuesta porque consideramos que nos permite complejizar nuestra mirada sobre los tiempos de disputa pedagógica que atravesaron los años de consolidación del sistema educativo argentino. También porque encontramos en sus ideas un potencial imaginario capaz de promover otras formas de hacer escuela, incluso dentro de la escuela estatal.

Entre 1907 y 1909 Julio Barco fue director de dos escuelas que defendieron el ideario pedagógico laico y científicista del movimiento anarquista. Una de ellas fue la "Escuela Laica de Lanús" y la otra la "Escuela Moderna de Buenos Aires." Estas experiencias pedagógicas forman parte de otro conjunto de iniciativas cuya articulación no fue tan sólida y que se iniciaron en Rosario, Santa Fe, La Plata, La Boca, Mar del Plata, etc.

El contexto en el que se desarrollan estas experiencias y la expresión política ácrata es de fuerte persecución, fundamentalmente a partir de 1903, año en que la Ley de Residencia 4.144 permitió la expulsión de cualquier extranjero "cuya conducta comprometa la seguridad nacional".

Su obra pedagógica es deudora del legado de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia. Los principios de educación integral, educación racionalista y positiva, coeducación de clases sociales y sexos, autogestión así como las ideas de una escuela sin jerarquías, sin exámenes ni castigos, son recuperadas por este autor.

Criticó el proyecto escolar argentino de impronta patriótica. Lo consideraba carcelario y conventual. También expresó un fuerte cuestionamiento a la centralidad estatal y la uniformidad de la propuesta pedagógica en un territorio habitado por enorme diversidad de habitantes.

Entre sus principales propuestas pedagógicas, pensaba a la escuela como un centro de actividad práctica. El sentido racionalista de la educación promovía una fuerte vinculación con las necesidades sociales concretas de la población.





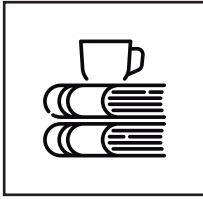
La defensa que Julio Barco realiza al paidocentrismo y al principio de integralidad de la educación se articulan, en líneas generales, con las concepciones sobre la sociedad y su estructura. Consideraba que había tres tipos de esclavos: "el proletario, la mujer y el niño. Al primero lo esclaviza el Capital, a la segunda, el hombre, al tercero, ¡todo el mundo!"

Habría una triple imbricación entre la lucha de clases, la guerra de los sexos y la tiranía que ejercen los mayores sobre los niños. Para Barco, estos son los tres problemas fundamentales de la sociología moderna.

Este pedagogo, posteriormente se inscribió en el movimiento de Educación Popular y acompañó a Luis Iglesias en el periódico La Educación Popular.

Para la lectura y estudio del texto que proponemos como referencia obligatoria, les sugerimos tener presente las siguientes coordenadas:

- La biografía y trayectoria profesional, caracteriza por la multiplicidad de posiciones ocupadas en el campo pedagógico.
- Sus posicionamientos políticos a través del tiempo.
- El contexto de consolidación del sistema educativo argentino, en un clima de fuertes disputas pedagógicas y críticas hacia la pedagogía normalizadora y nacionalista. También, la crisis del régimen oligárquico liberal, dominante hacia fines del XIX y principios del XX y de persecución a las diferencias políticas.
- Las principales ideas pedagógicas propuestas en su libro: ¿Cómo educa el estado a tu hijo? del año 1927, que sintetiza el texto de lectura. Fundamentalmente aquellas que refieren a la formación del magisterio y su perfil influenciado por el normalismo, la rutinización y burocratización de las prácticas del sistema educativo de la mano de la centralización estatal de la educación, las reflexiones sobre la opresión de las y los niños, su propuesta democratizadora para el sistema educativo por medio del autogobierno.
- Las ideas pedagógicas que promueve para la Reforma Federal de la Enseñanza y la articulación de estas ideas con otras de orden económico, político, moral y físico.



**Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre las experiencias anarquistas estudiadas:**

Ferrer i Guardia, F.: *La Escuela Moderna*. Disponible en:

[http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer\\_i\\_Guardia\\_Escuela\\_Moderna.pdf](http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer_i_Guardia_Escuela_Moderna.pdf)

Cortavitarte Carral, E. (2016). Ponencia "La pedagogía libertaria: historia y vigencia actual". En las I Jornadas de Educación Libertaria y Social en la Universidad de Almería, 21 de octubre de 2016. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=8FN-8sCHtRo>

Gáinza Fernandez, R. (2015). Tesis de Maestría *La Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia: un compromiso político y pedagógico*. Santander. Disponible en:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6834/GainzaFern%C3%A1ndezRebeca.pdf?sequence=1>

Acri, M. y Cáceres, Ma. C. (2011): *La educación libertaria en Argentina y México (1861-1945)*. Utopía libertaria. Disponible en:

[https://anarkobiblioteca3.files.wordpress.com/2016/08/la\\_educacion3b3n\\_libertaria\\_en\\_la\\_argentina\\_y\\_en\\_mexico\\_1861-1945\\_-\\_martc3adn\\_alberto\\_acri\\_y\\_marc3ada\\_del\\_carmen\\_cc3alcerez.pdf](https://anarkobiblioteca3.files.wordpress.com/2016/08/la_educacion3b3n_libertaria_en_la_argentina_y_en_mexico_1861-1945_-_martc3adn_alberto_acri_y_marc3ada_del_carmen_cc3alcerez.pdf)

La voz de la mujer. Periódico comunista anárquico (2011). Ediciones Gato Negro. Desde La Otra Orilla. Bogotá. Disponible en:

<https://patagonialibertaria.files.wordpress.com/2014/10/voz-mujer-lineas-corte-sangria.pdf>

Pita González, A. (2012): "De la liga racionalista a cómo educa el estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos". Revista Historia, No. 65-66, enero-diciembre pp. 123-141. Disponible en:

<https://core.ac.uk/download/pdf/48872432.pdf>

"Ni dios, ni amo. Historia del Anarquismo en Argentina". Serie Documental. Primera parte. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=VtZc9-CXmBc>

"Ni dios, ni amo. Historia del Anarquismo en Argentina". Serie Documental. Primera parte. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=31tHswu9qOk>



## Las experiencias antiautoritarias y sus propuestas de autogobierno institucional: la escuela de Summerhill y la Pedagogía Institucional Francesa

Como mencionamos en la introducción de la unidad, reservamos la categorización de "**antiautoritarias**" para aquellas experiencias que tienen por objetivo y método la libertad y que construyen sus bases y fundamentos, especialmente desde los aportes de la psicología y más puntualmente del psicoanálisis.

En estas propuestas también encontramos un fuerte cuestionamiento al ejercicio de la autoridad coercitiva, a la burocratización de la sociedad y a su régimen capitalista injusto. Sin embargo, no podríamos inscribirlas dentro de los esfuerzos del movimiento ácrata orientados a la revolución social. Sus representantes influenciados en diferente medida por el pensamiento naturalista rousseauiano y por los principios anarquistas, en general se muestran menos intervencionistas en sus concepciones, al punto que algunas de estas propuestas han sido consideradas como de pedagogías "laisse faire."

La bibliografía que orienta la lectura por estas experiencias es la siguiente:

- TRILLA, J (Coord.) (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 6: "A Neill y las pedagogías antiautoritarias".
- MILLOT, C. (1990): *Freud Antipedagogo*. Paidós, México. Capítulo 18: "¿Es posible una pedagogía analítica? Conclusiones".
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Ed Fontamara. México. Capítulo: "M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez: Las pedagogías institucionales."

Consideramos que el texto de Catherine Millot, al igual que el de Avanzini, puede considerarse como introductorio a los siguientes materiales de lectura porque se ocupa, de plantear la influencia del Psicoanálisis en el campo Pedagógico. Deja en claro que no sería coherente pensar en términos "aplicacionistas y científicos" el aporte de esta perspectiva en educación ya que se parte de considerar que la práctica educativa, el trabajo de educar, siempre arroja resultados insatisfactorios.

La lectura del texto también permite reconocer algunos conceptos fundamentales desde los cuales se piensa la relación entre práctica pedagógica y psicoanálisis, partiendo de la idea de que ambas prácticas son de orden diferente y en un punto se excluyen. Para dar cuenta de estas contribuciones a la educación, se retoman diferentes conceptos: el lugar del inconsciente, los procesos de identificación en los que se juegan demandas de diferente orden y por los cuales se construye la relación entre Yo ideal e Ideal de yo, los efectos de la represión sexual y el lugar del deseo en los procesos de aprendizaje.

En este texto, también encontramos referencias importantes para problematizar la experiencia pedagógica desarrollada por **Alexanders Neill** (1883 - 1973) en la escuela de Summerhill. Respecto de su práctica, la autora advierte sobre la importancia de no confundir al pedagogo con la función del/a analista y



propone considerar el lugar de la pregunta clínica en su práctica, como respuesta a las demandas de los niños y niñas. Entre las críticas que hace a Alexanders Neill, plantea que nunca problematizó los efectos de demandar una libertad como obligatoria y las dificultades que esto puede implicar en términos de surgimiento del deseo.

Este autor escocés, hijo de padres calvinistas, fue influenciado por la experiencia que desarrolló Homer Lane y por el pensamiento freudomarxista de Wilhem Reich. Ambos lo orientaron hacia la práctica psicoanalítica y contribuyeron a definir una inclinación que terminó connotando el conjunto de sus principios pedagógicos. Encontrarán más referencias de estos autores en el itinerario digital del aula virtual.

Alexanders Neill creó la escuela de Summerhill en 1921 y la dirigió hasta su muerte. Dicha institución aún continúa prestando servicios en Inglaterra y está a cargo de su hija Zoe.

Su crítica estuvo orientada a la educación moralista, religiosa y de características conventuales propias de la época y de la impronta educativa inglesa. Su experiencia encuentra sus influencias en el escenario de disputa pedagógica europea que caracterizó los primeros veinte años del siglo XX, del que fue parte a partir de plantear diferencias con la postura de la Escuela Nueva.

Entre sus planteos pedagógicos centrales se encuentra el objetivo de felicidad de los niños y las niñas que se concreta a través del juego y del ejercicio de su libertad. Para Neill, la libertad de cada cual culmina donde inicia la libertad del otro. Entiende que la represión sexual es uno de los motivos que generan la neurosis y perfiles obedientes, sumisos, incapaces de saber lo que desean. La felicidad explica la bondad en los hombres, por lo que la transformación de la sociedad es posible a través del cambio individual.

La escuela de Summerhill es un internado, caracterizado por la práctica de autogobierno y por el ejercicio de la libertad diaria. En esta, la asamblea semanal regula la vida cotidiana y cada cual es responsable de su voluntad con respecto a las exigencias escolares, por lo que nadie está obligado a ir a clases y aprender. Esta experiencia adquirió fama hacia mediados de los años sesenta del siglo XX, época en la que las críticas a las instituciones burocráticas de la sociedad alcanzan mayor legitimación y en la que se generaliza la concepción de la escuela como aparato ideológico y reproductor de las diferencias sociales y culturales.

Llegado este punto del recorrido, nos interesa explicitar las razones por las cuales seleccionamos tal experiencia:

1. Dialoga de un modo particular con los aportes del psicoanálisis y es un ejemplo concreto del modo en que sus ideas han condicionado la manera de concebir la práctica educativa y el lugar del educador en ella;
2. Concebimos la experiencia como una apuesta arriesgada por hacer escuela desde formatos que no están atravesados por la obligatoriedad, la gradualidad, los exámenes y los castigos;





3. Contribuye a reflexionar sobre el ejercicio de la autoridad en la relación pedagógica, incluso en instituciones como la familia;
4. Permite imaginar otros modos de distribución del poder entre quienes participan de la institución escolar;
5. Constituye un ejemplo concreto que permite problematizar los procesos de construcción de la norma en las escuelas actuales, por la vigencia de sus planteos.

Por estos motivos **consideramos que es una de las experiencias que más potencia tiene para invitarnos a pensar la tensión libertad-autoridad**. Asimismo, nos permite analizar y proponer respecto del problema que seleccionamos en nuestro ejercicio de análisis: la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y del Consejo Escolar de Convivencia en la escuela secundaria de Córdoba.

A continuación, les invitamos a ver el documental Summerhill, representación de la vida en la escuela, disponible en el aula virtual (advertimos sobre las dificultades que se encuentran en la subtitulación en español del material).

Consideramos que el estudio de esta propuesta tiene que reparar en algunos focos centrales, como los siguientes:

- La influencia del pensamiento psicoanalítico, sus diferencias con respecto a la existencia de la pulsión de muerte, sus reparos sobre el uso de la palabra como herramienta analítica, su posicionamiento sobre la represión sexual y la construcción de un psiquismo neurótico.
- La influencia del pensamiento anarquista de impronta individualista y del naturalista.
- El escenario de disputas políticas y pedagógicas en Europa, en el marco de la expansión del comunismo y el particular proceso de innovación pedagógica que se gesta a partir de la Revolución Rusa en 1917.
- Los principios de felicidad, libertad y amor como estructurantes de su propuesta.
- El lugar del juego y de la libre expresión como definiciones metodológicas centrales de su propuesta.
- La organización del internado y los organismos que regulan la convivencia en la escuela.
- El proceso de construcción de la ley en la escuela y el lugar de la participación estudiantil en el mismo.
- El posicionamiento del autor frente a los métodos que pretenden formas innovadoras de enseñanza.

Mientras la propuesta de Summerhill se convierte en una referencia internacional, se desarrolla en Francia la Pedagogía Institucional. Este es un



movimiento heredero de la Pedagogía de Celestin Freinet y del conjunto de experiencias antiautoritarias que se desarrollan antes de los años 30 del siglo XX.

Como pueden leer en la bibliografía de consulta, los referentes de estas expresiones participaron de los grupos Freinet y se diferenciaron en relación al modo en que se tramitaba la relación entre esta pedagogía y los aportes del psicoanálisis y otras ciencias humana.

Los años sesenta son el escenario de desarrollo para esta pedagogía. Las transformaciones culturales y las reivindicaciones políticas de la época se expresan en la crítica estructurante de la Pedagogía Institucional a las organizaciones educativas, a la burocracia instituida, a la represión administrativa, a la autoridad del maestro, etc.

Como en todos los movimientos no hay una sola expresión de la Pedagogía Institucional y la bibliografía que nos aproxima a estas propuestas suele referenciar a dos grupos, uno representado por la figura de Michel Lobrot (1924) y otra por las de Fernand Oury (1920-1997) y Aída Vásquez (1937-2015).

La crítica social y política es un aspecto común de estas perspectivas. Se reconocen también, la expectativa de desnaturalizar lo instituido y dar lugar a la transformación de las instituciones otorgando autonomía al grupo y cuestionando el ejercicio de la autoridad de los y las educadoras. Promueven la defensa de la autogestión pedagógica como estrategia para la formación política, el cuestionamiento del monopolio de la palabra en la figura del maestro, la crítica al énfasis puesto en la instrucción individual y el desdibujamiento de la preocupación por el grupo en los procesos de aprendizaje. También plantean la autonomía y maduración de los sujetos en procesos grupales como finalidad política de la práctica pedagógica.

Las diferencias entre estas dos tendencias parecen explicarse por el carácter más o menos directivo de las propuestas. Lobrot, partidario de los aportes de Karl Rogers y opuesto a la introducción del énfasis interpretativo del psicoanálisis, se inclina por una práctica no directiva. Oury y Vásquez, con una influencia lacaniana marcada, parten de las técnicas Freinet y promueven la invención de diversas mediaciones en el proceso pedagógico y terapéutico.

En coincidencia con algunos de los argumentos que justifican nuestra recuperación de la experiencia de Summerhill, tenemos que decir que nuestra motivación principal al momento de proponer una aproximación a la Pedagogía Institucional Francesa radica en los aportes que hace para problematizar el lugar de educadores en las instituciones educativas, sean éstas escuelas u otras. Además, pensamos que conocer otros ejemplos en que dan forma a los principios de autogestión y al de no-directividad, contribuye a imaginar lugares diferentes para los y las estudiantes en relación al trabajo pedagógico escolar.

A partir de la lectura que realicen de Palacios, en su capítulo sobre Lobrot, Oury y Vásquez, les sugerimos que incorporen lo planteado en párrafos anteriores para sumar comprensión a la profundidad de estas perspectivas.





Sugerimos también que elaboren una síntesis de ideas que contemple los siguientes puntos:

- El modo en que ambas tendencias entienden a las instituciones y el lugar estratégico que otorgan a su análisis y deconstrucción en los procesos de transformación política de la sociedad.
- El sentido que en cada caso se otorga a la Pedagogía Institucional.
- Las influencias de la perspectiva de Karl Rogers, la importancia del grupo diagnóstico, las responsabilidades del monitor/enseñante, los procesos grupales en relación al saber y el lugar de cada uno como apoyo de lo colectivo, la autogestión y su relación con la autonomía y el principio de automotivación en la propuesta de Lobrot.
- La psicoterapia institucional como perspectiva que fundamenta la propuesta de Oury y Vásquez y los objetivos que se promueven desde este enfoque. La descripción y las críticas que realizan a la escuela-cuartel, el modo en que la clase y sus modificaciones pueden contribuir con la alteración de la estructura escolar, el lugar de las mediaciones en la construcción de los intercambios recíprocos, el lugar del Consejo de Cooperativa y el modo en que se concibe la circulación y función de la palabra.



**Algunos materiales, para ampliar las referencias sobre las experiencias antiautoritarias estudiadas:**

Hablando sobre Summerhill. Entrevista con Alexander Sutherland Neill Alexander Sutherland Neill. Disponible en:

<http://www.iutep.tec.ve/uptp/images/Descargas/materialwr/libros/AlexanderSutherlandNeill-HablandoSobreSummerhill.pdf>

Quintero M.; Rúa, M. N. y Giraldo, L y Neill, S: *Maestro desde un saber no sabido*. Disponible en:

[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3200/1/QuinteroMarina\\_1991\\_MaestrosSaber.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3200/1/QuinteroMarina_1991_MaestrosSaber.pdf)

Entrevista. Zoe Readhead, directora del controvertido internado de Summerhill. Diagonal, 28 de abril al 11 de mayo de 2005. Disponible en:

<https://www.diagonalperiodico.net/antigua/pdfs05/38diagonal5-web.pdf>

Uztarroz, J. (2011): Summerhill, 90 años después: "extraordinario". Blog Educación Democrática EUDEC. Disponible en:

<https://educaciondemocratica.wordpress.com/2011/12/11/summerhill-90-anos-despues-extraordinario/>

Alexander Sutherland Neill - Memorias de un maestro. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=yruH6uyR-ms>

Neill, A. S. *Founder of Summerhill School - 1964*. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=4-C2i9Iq9vY>

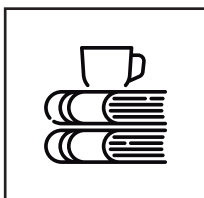
Conferencia del Dr. Michel Lobrot - Conferencia sobre la No Directividad Interviniente (NDI). Disponible en:  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_c9OoIitSAQ](https://www.youtube.com/watch?v=_c9OoIitSAQ).  
Este video presenta dificultades con el volumen con el que fue grabada la conferencia.

L'invisible (Lo Invisible) - Entrevista a Jean Oury - Nicolas Philibert - Subtitulada al español. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=BGoyOfIIUco>

Documania TV: *Los sesenta*. Disponible en:  
<https://www.documaniatv.com/documentales/los-sesenta/>

Documental *La noche tematica mayo del 68*. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=3gt-nWSg-1g>

Diana Uribe - *Mayo del 68. Seamos realistas, pidamos lo imposible*. Disponible en:  
[https://www.youtube.com/watch?v=vvFM8Fe\\_caY](https://www.youtube.com/watch?v=vvFM8Fe_caY)



**Tarea Optativa n°8: Aportes de las pedagogías antiautoritarias para problematizar la participación estudiantil en la escuela secundaria.**

Vuelvan al texto "*Consejos Escolares de Convivencia. Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática*". Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>.

Retomen las notas que escribieron en la actividad n°6 y sobre la base de los aportes de la obra de Alexander Neill y de las y los pedagogos institucionales, elaboren un escrito orientado a defender la participación estudiantil en órganos representativos de gobierno institucional. Además, ofrezcan algunas orientaciones para promover la descentralización del poder en la toma de decisiones pedagógicas que construyen la convivencia en la escuela. En el desarrollo, justifiquen sus orientaciones desarrollando el ejemplo que ofrecen algunas de estas experiencias estudiadas.



## Aportes actuales para el ejercicio de la autoridad Pedagógica

- ¿Cómo reunirnos con las nuevas generaciones?
- ¿Qué es lo que hay que fundar en el espacio escolar?
- ¿Qué implica construir y cuidar un mundo común?
- ¿Cuál es el orden trascendente en que se funda nuestra posición educadora para hacer crecer a otros en las prácticas escolares?
- ¿Qué fundamentos ofrecen nuestras narrativas respecto del valor de los contenidos que enseñamos?
- ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas que posibilitan que cada sujeto se vuelva obra de sí mismo y se responsabilice al ejercer su libertad?

Estas son algunas preguntas que se encuentran tematizadas en los desarrollos de los autores y las autoras que hemos escogido para el cierre de la Unidad II

Nuestro propósito es recuperar aportes que, en la actualidad, se encuentran problematizando la tensión libertad-autoridad en las instituciones escolares. Encontramos en María Beatriz Greco y en Philippe Meirieu, ya visitado en la unidad I, dos referencias que se enriquecen del aporte de las discusiones pedagógicas del siglo XX y que siguen abrevando en el psicoanálisis para pensar claves de una pedagogía que contribuya con los procesos de emancipación y automatización de los sujetos.

Ambos ofrecen herramientas para problematizar el lugar que se otorga a la palabra de los y las estudiantes, los modos en que se ejerce la autoridad y se concibe el proceso de autonomización individual y colectiva.

La bibliografía seleccionada para recuperar sus aportes específicos es la siguiente:

Greco, M.B. (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo: "Reflexiones iniciales para abrir el debate, las condiciones de nuestro tiempo".

Meirieu, Philippe (2016): *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. PAIDÓS. Capítulo. 5: "La educación para la libertad: de la abstención educativa".

Los aportes que recuperamos de [Beatriz Greco](#) nos ofrecen la oportunidad de repasar diferentes perspectivas en relación al concepto autoridad y en paralelo, nos permite desnaturalizar algunos sentidos otorgados a esta noción, para redefinirla como gesto de habilitación que hace posible el crecimiento y la emancipación.

En su recorrido, la autora parte de considerar la educación como una práctica



orientada al cuidado y conservación del mundo viejo además de mostrarse especialmente preocupada por proteger la diferencia y posibilidad de un nuevo comienzo que implica el acontecimiento de cada nuevo nacimiento. Estas ideas, las recupera de Hanna Arendt, autora que está en la base del conjunto de sus planteamientos. Al igual que Meirieu, entiende que la educación inscribe al sujeto en una historia común y que contribuye a que encuentre un lugar en las relaciones intergeneracionales, fundamentalmente a partir de la creación de un lazo con la cultura que se construye en los procesos de transmisión de la tradición que sostiene el ejercicio de la autoridad pedagógica.

En la perspectiva de la autora es importante que comprendamos el lugar de la tradición, del relato que se vuelve contenido escolar, en tanto que fuente de ejercicio de la autoridad. El docente es responsable de hacer crecer el legado que se pretende dar a heredar por medio de movimientos que habiliten el proceso de apropiación y su resignificación. Su experiencia, narrada, se convierte en un elemento que posibilita el encuentro y la toma de la palabra por parte de otros.

Para la autora, la autoridad circula en la transmisión. Las posibilidades de conectar a los y las estudiantes con las preguntas fundantes que se encuentran al comienzo de los procesos de construcción de saberes, les habilita a inscribirse en la continuidad de la historia.

La posición de quien enseña se distingue de la omnipotencia y el control para sostenerse en actos que confirmen la existencia de una "confianza instituyente" del otro que es un igual, de su palabra y de sus potencialidades. Quien enseña no renuncia a ejercer su influencia, pero sí evita la predicción a priori y la prescripción de todo. Acepta el ensayo, la improvisación, la incertidumbre y la imposibilidad en la relación pedagógica en la medida en que también, como profesional, se vuelve obra de sí mismos y mismas.

La propuesta de Greco invita a pensar en la necesidad de que se operen diferentes desplazamientos en nuestros modos de entender y ejercer la autoridad. No se trata de renunciar a la asimetría que estructura el vínculo educativo y que no remite a una cuestión de jerarquías y sí de responsabilidades. En este sentido, aboga por el reconocimiento de la propia implicación y de la función de transmisión, sin desconocer la condición de igualdad entre sujetos, cuya diferencia y potencialidad debe ser valorada. La autoridad, en tanto que práctica de transmisión y política, debe convertir a la escuela en "un lugar de habla" en donde se permite la aventura de conocer por medio de improvisaciones y balbuceos.

Atendiendo a lo dicho, y a nuestra preocupación por los espacios de participación estudiantil, es interesante reparar en el conjunto de advertencias que se arriesgan para ayudarnos a objetivar nuestra posición en la enunciación, nuestro modo de tomar la palabra, cada vez que interpelamos a otro. Las pistas nos invitan a ofrecernos como préstamos de identidad, evitar la exigencia de hablar desde el lugar de la certeza, disponernos a escuchar más allá de lo habitual; usar la palabra para hablar de todo lo que nos pasa en la escuela y para construir una ley-simbólica con los Otros que posibilite nuevos lazos colectivos.





Al momento de trabajar con el texto les sugerimos prestar especial atención a las ideas que articulan los siguientes conceptos:

1. Autoridad-nacimiento-relaciones sociales intergeneracionales.
2. Autoridad- nosotros-sujeto-procesos de simbolización-comunidad-singularidad.
3. Autoridad-crisis de las instituciones-sufrimiento-insignificancia.
4. Autoridad-origen-movimiento-crecimiento-habilitación-autorización.
5. Autoridad-ignorancia-igualdad-palabra.

También:

- Identificar los grupos de definiciones que recupera de distintos diccionarios para reconocer a qué concepciones de autoridad se opone.
- Seguir el hilo argumental que articula los aportes de Kojève, Arendt, Foucault y Rancière.
- También, les invitamos a responder las siguientes preguntas: ¿por qué la autora considera necesaria la crítica y resignificación del concepto de autoridad? ¿A qué concepciones de autoridad se opone? ¿Cómo concibe la autoridad? ¿Qué valoraciones hacen ustedes de los aportes de esta autora?

De modo complementario a estas ideas, interesa recuperar el pensamiento de **Philippe Meirieu** con respecto a la enseñanza del ejercicio responsable de la libertad.

Sería prudente que antes de avanzar con la lectura del material que hemos seleccionado para la temática, puedan repasar la presentación que hicimos del autor y sus ideas sobre la Pedagogía Diferenciada, en el marco de la Unidad I. Lo que proponemos es continuar buceando más profundamente en su perspectiva.

Al estudiar su obra se hace visible que no podemos desvincular la enseñanza de las disciplinas escolares, de la convivencia y la construcción de responsabilidades para ejercer la libertad. Trataremos de ofrecer algunas ideas generales para que se comprenda mejor esta cuestión.

Para el autor *“la disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión”* (Meirieu, 2006: 81). Esta es una proposición que, si por un lado responsabiliza de modo directo a los docentes, por otro contribuye a evitar disociaciones entre las cuales suelen desdoblarse parte de los esfuerzos cotidianos que los docentes realizan en procura de alcanzar el orden que contribuye a enseñar y aprender. Es en la dinámica de trabajo que generamos para propiciar el aprendizaje de cualquier contenido curricular que se debe construir la disciplina escolar.

La disciplina surge de las condiciones de trabajo que se conforman para la clase y de la importancia otorgada a la estructuración del tiempo, el espacio, las

consignas de trabajo, los recursos seleccionados, etc. La disciplina escolar es la otra cara de la disciplina de enseñanza, por ello, pensar desde esta clave es pensar en la relación del sujeto con los conocimientos y el modo en que nuestra propuesta de enseñanza se constituye en un mediador de esa relación, la posibilita, la enmarca y orienta siempre hacia la exigencia.

Se sugiere una pedagogía de proyectos colectivos que incluya al Otro en todo el proceso. Se trata de una propuesta que hace un lugar que responsabiliza a los y las estudiantes directamente de una parte en una empresa común y que les permite experimentar diversas funciones, para que todos puedan apropiarse de los mismos contenidos.

Una gran responsabilidad de la escuela que se piensa como disciplina que se enseña y aprende, es la de permitir la comprensión de las leyes a la vez que brindar herramientas para que los y las estudiantes puedan ser parte de su proceso de definición. La propuesta del autor se aleja de la alternativa de la inhibición, de la adhesión sumisa e irreflexiva de la norma en tanto que, como mecanismo, atenta contra la necesidad de que cada cual reconozca que sus deseos son una fuente a partir de la cual crear con otros y otras la realidad en la que se encuentran. Así, insta a superar polarizaciones en nuestra mirada sobre los conflictos en las aulas, a salir de los caprichos de los y las estudiantes y quien enseña, a reconocer el deseo del otro. Se trata de *"instalar entre las personas algo que las obligue a salir del cara a cara, a girar la mirada hacia otro, a hacer juntas para descubrir que el mundo está allí y que sus caprichos no pueden ser ley"* (Meirieu, 2004: 153).

Esta es una forma de abordar la prohibición, una manera que permite enfrentar a los y las estudiantes con una responsabilidad -la de la libertad- con la intención de que el aplazamiento del acto que se arraiga en el mero interés personal permita descubrir otras alternativas. Es una prohibición que autoriza. (Meirieu, 2010: 163).

Cuando se trata de que el Otro se haga a sí mismo/a hay que tener en cuenta el lugar y las características que tiene la sanción en el proceso educativo. Ésta es un instrumento de homogeneización que opera legitimando las normas establecidas por la convicción de la utilidad de las mismas y de su carácter democrático y, a la vez, tiene un componente *"inevitablemente arbitrario"* que se explicita en la imposibilidad real de responsabilizar a quienes son estudiantes, exclusivamente, de sus actos.

En la medida en que ellos y ellas se encuentran bajo la tutela de los adultos, y en la medida en que se busca construir su condición de ciudadano y ciudadana, la responsabilidad de las situaciones y del fracaso es en gran parte de quienes educan. Pero también es reconocida como una manera legítima de posibilitar la responsabilización progresiva de los propios actos. La sanción, dice el autor, *"tiene una función de atribución"* que hace posible que cada cual se encuentre con su libertad. (Meirieu, 2001: 69-73).

La ruptura con la norma implica, para Meirieu, una autoexclusión del colectivo. Las generaciones adultas tienen que colaborar en la construcción de la toma de conciencia al respecto. Las sanciones, en tanto se inspiran en los principios que fundan la escuela, buscan la integración de quienes son estudiantes al colectivo,





no su aislamiento. Las mismas deben suponer una cuota de dificultad con la cual encontrarse, un esfuerzo medido en relación a las posibilidades del estudiante que le permita reparar su imagen para volver a incluirse en el espacio de todos/as.

Pensar pedagógicamente el advenimiento de la libertad implica que los sujetos articulen y desarticulen su pasado, puedan historizar sus decisiones y reconocer aquellos condicionantes que operan sobre ellos y ellas para reconocerse en el movimiento, aceptar lo que van siendo y proyectarse en un futuro.

Al momento de detenerse en las ideas del autor, les proponemos que reparen en algunas de las siguientes cuestiones:

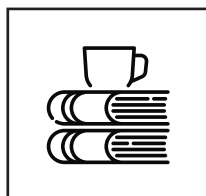
El sentido que adquiere el imperativo: "anticipar en el niño el sujeto que será".

El conjunto de ejemplos pedagógicos y literarios que retoma el autor para explicar el modo en que la posición educadora nos tensiona cuando se trata de definir condiciones que permitan que otros y otras tengan la oportunidad de volver sobre sus actos.

Las sugerencias del autor en orden de construir decisiones pedagógicas que, en defensa del respeto a la infancia, no produzcan como efecto una condena que les imponga seguir viviendo sin la posibilidad de adoptar nuevas decisiones en las condiciones de vida que tienen.

La posición del autor frente a las actitudes de "compasión" o de imposición autoritaria que suele adoptarse como respuesta a los actos de los y las estudiantes.

Las sugerencias que ofrece a modo de condiciones que permitan que un estudiante pueda "hacer de sí su propia obra."



**Compartimos algunos materiales, para ampliar las referencias sobre los y las autores y autoras y de la problemática que abordamos en esta unidad:**

Greco, Ma. B: *Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación*. Videoconferencia "Acerca de una ley estructurante y el vivir juntos en la escuela" en el marco del Ciclo de conferencias del Observatorio de Violencia en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

[Parte 1, disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=Sir5kGBIEQE.](http://www.youtube.com/watch?v=Sir5kGBIEQE)

[Parte 2, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ERSEPN4nLMA](https://www.youtube.com/watch?v=ERSEPN4nLMA)

[Parte 3, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=QVRUOqIN6\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=QVRUOqIN6_o)

[Parte 4, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ybTUoiIVrgU](https://www.youtube.com/watch?v=ybTUoiIVrgU)

CePA. Conferencia "Autoridad pedagógica y el cómo del enseñar".

Videoconferencia en diálogo con colegas acerca de la autoridad pedagógica y la posición docente en el marco de las Jornadas de Capacitación Docente de CEPA. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=t4O5JvgMSCo>



Conferencia de Philippe Meirieu (2013): *La opción de educar y la responsabilidad Pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=6d267715-da22-4d41-a1d9-05fd23e037dc](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=6d267715-da22-4d41-a1d9-05fd23e037dc)

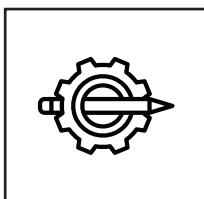
Programa Caminos de tiza - Acuerdos escolares de convivencia:

Parte 1, disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=qCG\\_OfT1Au4](https://www.youtube.com/watch?v=qCG_OfT1Au4)

Parte 2, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=huqbjHivbIg>

Parte 3, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4B5tUPFHDIY>

Parte 4, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wA5lG5Vfdw4>



## **ACTIVIDAD INTEGRADORA DE LA UNIDAD II: Aportes pedagógicos para fundamentar la participación estudiantil en la escuela**

La actividad que proponemos invita a la construcción de un texto original que sintetice algunos de los aportes conceptuales estudiados y ofrezca ideas para abordar posibles tensiones y resistencias en la escuela que devienen de la necesidad de democratizar las prácticas a través de la participación estudiantil.

La consigna es una oportunidad para imaginar un escenario de trabajo y para considerar el aporte del legado pedagógico en el ejercicio de una función educativa.

### **Objetivos:**

- Reflexionar acerca de ciertos contextos de crisis en lo político, social, cultural, económico y de la educación que explican el surgimiento de cuestionamientos referidos a la autoridad, el modo de ejercerla y las resistencias que pueden oponer los sujetos y los grupos.
- Reconocer y comprender los aportes principales de la pedagogía libertarias y antiautoritarias.
- Problematizar y desnaturalizar el ejercicio de la autoridad en las prácticas educativas actuales, en la escuela, fundamentalmente.
- Identificar algunos de los principales núcleos teóricos que desarrolla Beatriz Greco para pensar la autoridad pedagógica hoy.
- Construir posiciones pedagógicas personales sobre la tensión libertad-autoridad en la escuela.



## Consignas

Les invitamos a posicionarse en el lugar de directores o directoras de una escuela secundaria y pública de la provincia de Córdoba. La institución posee acuerdos de convivencia que deben ser revisados porque hace más de cinco años que se aprobaron y no se han vuelto a discutir. Además, este año el Ministerio de Educación definió que todas las instituciones de la provincia debían avanzar en la creación de los Consejos Escolares de Convivencia.

Por otra parte, los y las estudiantes se encuentran reclamando espacios genuinos de participación. Como personal directivo, ustedes entienden que las demandas de participación política de este sector son genuinas, por lo que se preocupan por comprender los procesos de empoderamiento estudiantil. Estos últimos se han gestado en los últimos años y se imponen para reflexionar sobre el lugar del colectivo de estudiantes en las decisiones pedagógicas institucionales.

Desde la posición que ocupan reconocen ciertas resistencias de un grupo de docente para avanzar en la concreción de esta propuesta política. Asimismo, ustedes consideran que recuperar el legado pedagógico de las propuestas libertarias y antiautoritarias, puede contribuir en el proceso de discusión institucional. Por eso, se disponen a realizar un documento escrito en el que se presenten estas experiencias y atiendan a preguntas que contribuyen a construir nuevos sentidos sobre la participación estudiantil el ejercicio de la autoridad y de la libertad en la escuela. Estas preguntas son:

- ¿Qué preocupaciones pedagógicas instala la demanda de participación estudiantil?
- ¿Qué aspectos de la propuesta de la política pública se orientan a redefinir los modos coercitivos en que se ejerce la autoridad pedagógica? ¿Qué lugar se prevé para los y las estudiantes?
- ¿Qué nos aportan las experiencias pedagógicas libertarias y antiautoritarias para responder a la demanda de participación de los y las estudiantes, y fundamentar la construcción de Consejos Escolares de Convivencia?
- ¿Cómo se puede enseñar el ejercicio responsable de la libertad según las claves proporcionadas por estas pedagogías?
- ¿De qué modo es posible construir autoridad pedagógica en la escuela secundaria de hoy?

Estas preguntas deben abordarse en un escrito que posea entre 4 y 8 páginas de extensión.

La actividad debe realizarse de modo individual.



### **Materiales de consulta obligatoria para la realización de la actividad:**

a- *Acuerdos Escolares de Convivencia*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=uua78SGKDuk>

b- Documento Consejos Escolares de Convivencia. Un dispositivo para la construcción de una convivencia democrática. Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/ConsejoEscolarConvivencia.pdf>

c- Cirelli, N. "Escuelas tomadas. Los pibes se plantan" en Revista Anfibia. Disponible en:

<http://www.revistaanfibia.com/cronica/los-pibes-se-plantan/>

d-TRILLA, J (Coord.) (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 6: "Alexander Neill y las pedagogías antiautoritarias"

e- GRECO, M. B. (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo: "Reflexiones iniciales para abrir el debate, las condiciones de nuestro tiempo".

f-AVANZINI, G. (1987): *"La Pedagogía del Siglo XX"*. Narcea, Madrid Capítulo: "Las corrientes libertarias".

### **Sugerencias y criterios para la producción**

a- Es importante que el conjunto del texto adquiera coherencia y para ello será necesario tomar decisiones respecto del lugar que tendrá el tratamiento del caso (*Acuerdos Escuelas de Convivencia* y *Consejo Escolar de Convivencia*). Consideramos que sería positivo que el mismo ocupe un lugar estructurante y que la recuperación de los aportes conceptuales se realice en estrecha articulación con el abordaje del video y el documento.

b- Las referencias a A. Neill, o a otra experiencia que decidan recuperar de modo puntual, pueden ser recuperadas a título de "alternativas construidas en otros contextos que contribuyen a pensar la problemática actual." Ello no impide que recuperen de sus producciones sugerencias puntuales, siempre y cuando las justifiquen.

c- Es muy importante que puedan hacer algunas alusiones al contexto en que se inscriben las experiencias pedagógicas recuperadas y que puedan hacer las salvedades que consideran necesarias en relación a la actualidad y el caso puntual.

d- El desarrollo debe articular los aportes principales de los tres textos obligatorios y es fundamental que el escrito de cuenta de:





- Las preocupaciones de estas propuestas pedagógicas.
- Los principios políticos y pedagógicos que sostienen.
- Las invenciones pedagógicas más pertinentes y que dialogan de modo más próximo con la propuesta de constituir Consejos Escolares de Convivencia.
- Conceptualizaciones sobre el ejercicio de la autoridad.
- Reflexiones sobre la enseñanza de la libertad.

### **Las producciones deben dar cuenta de:**

- Claridad del texto y escritura sin errores ortográficos.
- Coherencia interna del texto en torno al caso y a las solicitudes que incluye la consigna.
- Tratamiento pertinente de aportes conceptuales.
- Desarrollo de un texto original, con citas bibliográficas breves y correctamente explicitadas.
- Recuperación de toda la bibliografía obligatoria.
- Aspectos formales
- Extensión mínima 4 páginas.
- Extensión máxima 8 páginas.
- Letra Arial 10, espacio interlineado 1,5. Todos los márgenes de 2,5 cm.
- Colocar título a la producción con Letra Arial 12 y en negrita.
- Texto con márgenes alineados en ambos márgenes (Izquierdo y derecho)

## Bibliografía de consulta

ARATA, Nicolás (2013). *Julio R Barco: derivas de un pedagogo intempestivo*. Unipe. Bs.As.

Arendt H., (1996): *Entre el pasado y el futuro Ocho ejercicios sobre la reflexión política* Ediciones Península. Barcelona.

AVANZINI, G. (1987): *"La Pedagogía del Siglo XX"*. Narcea, Madrid

Greco, M.B. (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo: "Reflexiones iniciales para abrir el debate, las condiciones de nuestro tiempo".

Meirieu, P. (1992): *L'inavouable et/est l'essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche*. Disponible en: [www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm](http://www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm) (consulta: mayo de 2010).

Meirieu, P. (1996): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Meirieu, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

Meirieu, P. (2004): *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.

Meirieu, P. (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graó.

Meirieu, Philippe (2016): *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. PAIDÓS. Capítulo. 5: "La educación para la libertad: de la abstención educativa".

Meirieu, P. (2010): *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid, Ariel.

MILLOT, C. (1990): *Freud Antipedagogo*. Paidós, México. Capítulo 18: "¿Es posible una pedagogía analítica? Conclusiones".

PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Ed Fontamara. México. Capítulo: "M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez: Las pedagogía institucionales."

TRILLA, J (Coord.) (2001): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Edit. Grao. Barcelona. Capítulo 6: "Alexander Neill y las pedagogías antiautoritarias" Capítulo 2: "Ferrer i Guardia: la escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista"

