



**APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE PEDAGOGÍA EN  
ARGENTINA (1995 – 2021).**

**MAYERLY DELGADO DÍAZ**

**MARÍA CAMILA RUIZ DUARTE**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE:

**PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA**

TUTOR:

**ANA CRISTINA LEÓN PALENCIA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ

2022

## DEDICATORIA

A mis hijos

Todo hijo cita a su padre en sus palabras y obras.

(Terri Guillemets)

Dedico mi esfuerzo, constancia, y dedicación a mis seres más queridos, mis hijos, María José Hernández Delgado y Luis Alejandro Hernández Delgado, ellos son el motivo, la inspiración de cada paso dado en esta carrera, de cada logro y de toda la felicidad que representa cumplir una meta más en mi vida, agradezco por todo el apoyo, disposición y paciencia para obtener este título.

Que cada paso, cada esfuerzo y cada triunfo sea motivo de orgullo para mis hijos, en sus memorias reposa todo lo enseñado con tanto amor.

*Mayerly Delgado Díaz*

Este trabajo está dedicado a toda mi familia, en especial a mis padres y hermanos, gracias a sus consejos, oraciones y cada palabra de aliento que han hecho de mí una mejor persona, han acompañado cada uno de mis sueños y metas, gracias por el apoyo a lo largo de mi carrera universitaria y durante toda mi vida. De igual manera agradezco a todas las personas especiales que me han acompañado en esta etapa y han contribuido a mi formación profesional y humana.

A mi abuela Ernestina, que Dios lo tiene en su gloria y es ahora un ángel en mi vida, sé que se encuentra muy orgullosa de mí y desde donde este nos bendice, gracias a ella por haber estado siempre en los momentos importantes de mi vida, por sus consejos que han sido de gran ayuda para mí, este trabajo de grado es el resultado de lo que me has enseñado en la vida.

*María Camila Ruiz Duarte*

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestros Maestros

Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.

(Emmanuel Kant)

Agradecemos a cada uno de los Maestros que hicieron parte de nuestra formación pedagógica, gracias por su dedicación y ayuda constante en cada uno de nuestros procesos, agradecemos su sabiduría, conocimiento y el apoyo que nos han inspirado a crecer como personas y como profesionales, agradecemos a los Maestros del Programa de Pedagogía, en especial expresamos nuestro más profundo agradecimiento a la profesora Ana Cristina León Palencia, importante colaboradora en todo nuestro proceso de formación, su experiencia, compromiso y dedicación, forjaron en nosotras el amor por la disciplina, y por nuestra profesión.

A nuestras Familias.

Por su amor, constancia, trabajo y sacrificios a lo largo de estos años de estudio, gracias por creer en nosotras y reflejar en cada uno de sus esfuerzos el apoyo incondicional en la realización de nuestros sueños.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 2. PANORÁMICA DE LA PEDAGOGÍA EN ARGENTINA .....</b>	<b>28</b>
2.1 NOMINACIÓN DE PEDAGOGÍA .....	28
2.2 PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA .....	30
2.3 PEDAGOGÍA COMO PRÁCTICA.....	31
2.4 PEDAGOGÍA COMO CAMPO DE SABER.....	33
2.5 CAMPO PROFESIONAL Y CAMPO PEDAGÓGICO.....	34
2.6 OTRAS DISCIPLINAS .....	37
2.6.1 PSICOLOGÍA .....	37
2.6.2 FILOSOFÍA.....	41
2.6.3 SOCIOLOGÍA.....	42
2.7 ESCENARIO PRIVILEGIADO DEL DEBATE SOBRE LA PEDAGOGÍA .....	44
2.8 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	56
2.9 CONCEPTOS RELEVANTES PARA CARACTERIZAR LA PEDAGOGÍA Y PENSAR ESTE CAMPO EN ARGENTINA. ....	57
2.10 DISCURSOS VINCULADOS A LA PEDAGOGÍA .....	64
<b>CAPÍTULO 3. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. ....</b>	<b>72</b>
3.1 RELACIONES Y TENSIONES ENTRE PERSPECTIVAS. ....	72
3.2 AUTORES QUE ABORDEN LAS DISCUSIONES SOBRE LA PEDAGOGÍA EN ARGENTINA EN EL PERIODO COMPRENDIDO ENTRE 1995 Y 2021: .....	79
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>

## LISTADO DE GRÁFICOS Y TABLAS

<b>Gráfico 1</b> Ejemplo Matriz de registro bibliográfico. ....	14
<b>Gráfico 2</b> Ejemplo Matriz de tematización.....	16
<b>Tabla 1</b> Autores que abordan las discusiones sobre la pedagogía en Argentina. ....	83

## INTRODUCCIÓN

Aproximarse a la producción académica sobre la Pedagogía en Argentina, es decir, a las formas en que esta ha sido conceptualizada y los discursos a ella articulados, en particular en las dos últimas décadas, permitió identificar, en primer lugar, que la Pedagogía puede comprenderse como una suerte de dispersión conceptual cuyos referentes epistemológicos e históricos dan cuenta de derivaciones conceptuales que la diversifican y la ponen en varios frentes respecto a una posición preponderante. En segundo lugar, la Pedagogía se consideraría una disciplina más al interior de las Ciencias de la Educación, especialmente relacionada con la formación profesional docente. Y, en tercer lugar, se señalan las tensiones al interior de las Ciencias de la Educación, desde aquellas disciplinas con un mayor grado de institucionalización, pues ocupan un lugar privilegiado en las producciones académicas y en los campos de formación profesional.

Con lo anterior es preciso señalar que, para hacer referencia a la Pedagogía en Argentina, es necesario remitirse a las Ciencias de la Educación (CIE), considerando que es esta la denominación que reciben los programas de formación en este campo. En el escenario universitario existen dos tipos de programas académicos: los profesorados en Ciencias de la Educación y las Licenciaturas<sup>1</sup> en Ciencias de la Educación. Los primeros habilitan para el ejercicio de la docencia, mientras que las segundas se dirigen a la formación de investigadores en el campo de la educación.

En general, las Ciencias de la Educación pueden comprenderse, desde la tradición francófona,<sup>2</sup> como el conjunto de diversas disciplinas que estudian la Educación. Para Southwell (1999) las Ciencias de la Educación emergieron y se institucionalizaron para darle un lugar al cuerpo de saberes, y posterior a ello se crean las Facultad de Ciencias de la Educación en 1914. Estas facultades se han encargado por décadas de la formación de profesionales docentes y de legitimar los procesos de enseñanza en Argentina.

---

<sup>1</sup> Es preciso recordar que, en el caso argentino, la nominación Licenciatura se usa para designar todos los programas de formación profesional, contrario al caso colombiano, en el cual, únicamente aquellos programas dedicados a la formación de los profesores reciben esta titulación.

<sup>2</sup> En la tradición francófona, está la constitución, no de una disciplina, sino de varias ciencias de la educación, (particularmente de la sociología de la educación y de la psicopedagogía).

Estas reflexiones iniciales expresan la relación tensional entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, por lo tanto, es necesaria una aproximación a la constitución de las Ciencias de la Educación y su posterior institucionalización y con ello poder comprender un poco el porqué de la entrada de las Ciencias de la Educación en el país y no de la Pedagogía.

Para iniciar, se reconoce, como lo postulan Fanfani y Gómez (1990), que “la constitución de las Ciencias de la Educación, en tanto profesión moderna, fue promovida por el cambio en tres procesos sociales tradicionales principales: la objetivación del saber, las formas de reproducción y la especialización del saber” (p. 157).

Según Tenti Fanfani y Gómez (1990), la objetivación del saber refiere a la transformación en las formas de reproducción y transmisión de los conocimientos a través de un método o procedimiento, que se encuentra en cierta forma ya establecido, y responde a la especificidad de un medio / fin; de esta manera el aprendizaje del saber formalizado no transcurre de forma espontánea, sino al contrario es objeto de planeamiento y cálculo; lo anterior transformó la enseñanza en una práctica específica, poniendo en funcionamiento medios útiles con la finalidad de la formación.

Este proceso habría sido previo a la constitución de la sociedad capitalista en Argentina<sup>3</sup>, en la cual no existían los especialistas o profesionales en sentido amplio; por tal motivo, tampoco existían los profesionales de la enseñanza, es decir, maestros o profesores.

En el marco de estas discusiones, Vicente (2014) señala que fue institucionalizándose la formación de expertos en dicho saber. Ello remite a 1906, momento en el que se fundó la *Sección Pedagógica*<sup>4</sup> como dependencia de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, la formación ocurría durante cuatro años de estudio. Tal propuesta formativa, indicaría que las Ciencias de la Educación aparecen en Argentina durante la primera década del siglo XX y se dirigía a la formación de quienes enseñarían en las aulas, en el marco de la expansión de los sistemas educativos

---

<sup>3</sup> El capitalismo argentino, en el marco de un proceso global, se ha constituido como plataforma de exportación de recursos naturales y sus manufacturas sobre la base del saqueo de las riquezas naturales y la superexplotación de la fuerza de trabajo.

<sup>4</sup> La Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de La Plata fue a comienzos del siglo XX un importante centro de investigaciones pedagógicas y psicológicas. Los Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines (1906-1914), luego denominados Archivos de Ciencias de la Educación (1914-1920), fueron las publicaciones que difundieron los estudios realizados en dichos espacios.

nacionales.<sup>5</sup> En función de ello, se crea una Facultad, una carrera y se elabora un plan de estudios destinado a la formación académica de estos profesionales.

La formación de la naciente Facultad de Ciencias de la Educación se enmarcó en una tradición psicopedagógica científica basada en la psicología experimental, en la que siguió, aunque de manera diferente, la línea “positiva” trazada por Pedro Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná<sup>6</sup>, en las dos primeras décadas del siglo contaba con tres cursos de psicología que constituían el eje de la formación: psicopedagogía, psicología anormal y psicología.

Así, las preocupaciones por la formación universitaria de profesionales de la Educación que atenderían al incipiente sistema educativo nacional argentino, se formalizan en 1914 en la Universidad Nacional de La Plata con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación. La Facultad ofrecía las carreras de los Profesorados para la enseñanza primaria, secundaria, dirigida a las Escuelas Normales, (Southwell, 2003). La formación profesional de los maestros se produjo inicialmente en las Escuelas Normales, estas constituyeron un espacio propicio para los egresados en Ciencias de la Educación, ya que se convertirían en posibles oportunidades laborales.

En síntesis, la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación se deriva de la necesidad de atender la enseñanza para el sistema escolar público de ámbito nacional, manteniendo a dichos profesionales ligados al ejercicio dentro del marco escolar: la formación docente y la investigación (Armengol, 2005).

Ahora bien, desde 1950 hasta el 2010 se presentaron cambios circunstanciales en los procesos de formación de profesionales docentes en las carreras de Ciencias de la Educación. Durante las décadas de 1950 y 1960 en Argentina, hubo un proceso de

---

<sup>5</sup> En América Latina la conformación de los sistemas educativos nacionales formó parte de un proceso más amplio de creación de nuevos estados nacionales. Los sistemas educativos nacionales fueron el resultado del pasaje de un conjunto de instituciones y prácticas heterogéneas hacia estructuras de niveles educativos, con marcos legales, organismos de gobierno y mecanismos de financiamiento (Viñao, 2002, pág. 16).

<sup>6</sup> La Escuela Normal de Paraná fue la primera institución normalista de nivel nacional fundada en el país por iniciativa del presidente Domingo F. Sarmiento. Este establecimiento fue central para la historia argentina, en tanto formó a los primeros docentes que fueron a trabajar a todas las provincias. Esta Normal, en varios aspectos, resultó pionera y tuvo un derrotero diferente a las demás. Fue la primera en establecer la enseñanza mixta en el nivel medio, tener un Jardín de Infantes y un Profesorado de nivel inicial. También recibió la mayor cantidad de maestras norteamericanas que llegaron a la Argentina en el siglo XIX. (Rodríguez & Petitti, 2021)

reorganización del sistema educativo, expresado en los cambios implementados al sistema de enseñanza que se sumaron a la reconstrucción económica de la posguerra, es decir, a la necesidad de cambio expresada desde la educación como proceso de reconstrucción a partir del concepto de desarrollo. Tal idea provocó transformaciones en las concepciones sociales de la educación, proceso que se vinculó a la expansión escolar.

Pese a esto, a mediados de 1970 se produjo un fenómeno complejo en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, el cual, provocó cuestionamientos en el campo profesional, debido a la expansión acelerada del sistema educativo y que conllevaría la existencia de más docentes egresados de las Escuelas Normales que los que el sistema de enseñanza podría absorber laboralmente; lo anterior, generó tensiones entre profesionales y su desempeño laboral. Para 1980, esto supuso que se diversificasen los espacios de inserción profesional, dado que, además de las universidades y los institutos de formación docente, se identifican espacios orientados a la educación no formal, lo que demandó nuevos escenarios para la formación de profesionales en el campo de la educación. En 1990, se amplían los estudios profesionales con el desarrollo de los posgrados y su impacto se percibe en el campo profesional.

Para el periodo comprendido entre 2000 y 2010, ya se habla de las prácticas pedagógicas o prácticas profesionales en la formación de la carrera de Ciencias de la Educación. Todo lo anterior sin duda dejó en evidencia que es mediante este proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación, que se establece la formación de los maestros como una de las prioridades del campo de la Educación en el país.

La centralidad en las CIE fue pretexto de la objetivación y especialización del saber dirigido a las formas de enseñar y su articulación con la Pedagogía, así como la institucionalización de las carreras en Ciencias de la Educación, permiten cuestionar: *¿Qué lugar ocupa la Pedagogía en el contexto de las Ciencias de la Educación?* Algunas comprensiones iniciales a propósito de esta se indican en estos términos, como lo menciona Cassani (1949):

La palabra pedagogía es entendida como una disciplina que estudia y trata de resolver el problema de la educación en todos sus aspectos teóricos y prácticos, y que abarca desde el análisis de los fundamentos metafísicos de esa educación hasta



los puntos más concretos de la acción educadora, ya sea en el terreno de la didáctica o en el de la política educacional (p. 1773).

Para Cassini, la autonomía de la pedagogía inició en el sector de la política educacional y prosiguió con la organización escolar. Adquiriendo, posteriormente, cierta originalidad en algunas conclusiones didácticas y más tarde, ciertas tonalidades propias en el enfoque del problema del alumno y sus relaciones con el educador, así como de la formación de este. En términos filosóficos se caracterizó por la orientación al problema del fin general y las finalidades particulares de la educación. De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que tanto la Pedagogía como la Filosofía estaban articuladas y que se fueron desvaneciendo en los discursos educativos, ya que la Pedagogía fue vista durante muchos años, al igual que la filosofía, como tributaria de soluciones extranjeras, principalmente derivadas de lo técnico y especulativo.

Un asunto importante además de lo mencionado anteriormente es que paradójicamente, en las carreras de Ciencias de la Educación (Licenciatura y Profesorado) ya no existe la Pedagogía como disciplina o espacio curricular en el plan de estudios desde 1986. En el año 2017, se aprueba de nuevo y comienza a tomar forma el nuevo plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación (CIE). En esta se ha recuperado la disciplina de la Pedagogía como espacio curricular gracias al trabajo académico político realizado durante años, por tres representantes especiales: docentes, egresados y estudiantes.

En este contexto, y con el fin de posicionar a la Pedagogía desde un lugar más visible, hace aproximadamente 25 años y de manera bianual, se realizan encuentros denominados *Cátedras de Pedagogía*, encuentros que han sido organizados por diferentes Universidades de Argentina, en los que se propone recuperar los aportes relacionados con la Pedagogía. A los encuentros de cátedras están especialmente convocados los docentes y estudiantes que se ocupan de las cátedras o espacios académicos dedicados a la pedagogía, inscritos en los planes de estudio de los programas de Ciencias de la Educación de las diferentes Universidades de Argentina. Estos espacios han posibilitado tanto el reconocimiento de las experiencias de enseñanza de la Pedagogía, como disciplina y los debates generados por cuestiones epistemológicas; para entender de cierta manera cómo se comprende, se denomina y desde cuáles términos se puede hablar de Pedagogía, esto

entendido como otra forma de circulación no solo de los discursos sino de las producciones académicas.

Este interés se expresa en los objetivos declarados en los encuentros de las Cátedras de Pedagogía.

1. Intercambiar propuestas de docencia, extensión e investigación pedagógicas, que incluyan problemáticas y supuestos que en ellas subyacen.

2. Debatar acerca de la nueva configuración de la Pedagogía y sus contribuciones para comprender y mejorar las practicas educativas.

3. Analizar temas pedagógicos de relevancia a la luz de la complejidad que definen las practicas educativas actuales.

4. Proponer abordajes pedagógicos para intervenir en los nuevos escenarios sociales

5. Analizar el lugar de la Pedagogía en la formación de profesionales universitarios.

Además de ello, se han propuesto los siguientes cuatro ejes temáticos:

Eje 1- *Pedagogía y Pedagogías.*

Eje 2- *Contribuciones pedagógicas a temas actuales.*

Eje 3- *Pedagogía y Formación de profesionales de la educación.*

Eje 4- *La Pedagogía en diálogo con la universidad: la docencia, la investigación, la extensión.*

Derivado de la centralidad que adquirieron las Ciencias de la Educación en Argentina y su consecuente institucionalización en programas de formación profesional, a lo que se sumaron dificultades en la identificación de comprensiones sobre la Pedagogía y recientes intentos de situar este debate en el escenario académico vía las citadas Cátedras, emergió la pregunta que orientó la indagación: ¿Qué comprensiones a propósito de la Pedagogía es posible identificar en la producción académica en Argentina, elaborada durante el período 1995 a 2021?, la selección de este período corresponde en primera instancia a una serie de reformas curriculares que sacan la cátedra de Pedagogía de los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación y en segunda instancia a la emergencia de los espacios denominados, *Cátedras de Pedagogía*, espacios que inician de manera anual hasta el año 1998, donde se hace una pausa y se retoman en el 2002, y su nueva organización inicia realizándose de manera bianual, manteniéndose así hasta la fecha.

En esa perspectiva, este ejercicio investigativo demandó concentrar los esfuerzos de rastreo documental, selección y análisis, en las conceptualizaciones, comprensiones, discursos y aproximaciones a la Pedagogía, localizando algunas producciones académicas inscritas en el período de estudio circunscritos, este corresponde a los años establecidos entre 1995 y 2021, periodo seleccionado debido a que es en 1995 que inician las *Cátedras de Pedagogía*, estos espacios inician de manera anual hasta el año 1998, donde se hace una pausa y se retoman en el 2002, y su nueva organización inicia realizándose de manera bianual, manteniéndose así hasta la fecha.

Considerando lo anterior, es clave destacar las diferentes fuentes de consulta, entre las que se encuentran: libros, artículos de revistas y registros de memorias de los encuentros de *Cátedras de Pedagogía*. La revisión de estos permitió dar cuenta del abordaje de las discusiones, tensiones y discursos a propósito del lugar de Pedagogía en Argentina, sin desconocer otras líneas investigativas fuertes en la producción teórica como son: la historia de la educación y los estudios sobre la formación de maestros.

A partir de esta revisión, se propuso caracterizar las comprensiones a propósito de la Pedagogía que es posible identificar en la producción académica en Argentina, elaborada durante el periodo 1995 a 2021, constituyendo este el objetivo general del presente estudio y del que se desglosan los objetivos específicos que nutren la presente producción académica, estos son:

1. Identificar algunos autores que aborden las discusiones sobre la Pedagogía en Argentina y cuya producción académica se circunscriba al período de estudio.
2. Describir algunas conceptualizaciones a propósito de la Pedagogía en Argentina, a partir de la revisión de la producción académica elaborada durante los años 1995 a 2021.
3. Precisar las relaciones y tensiones entre las perspectivas conceptuales identificadas en relación con la Pedagogía, derivadas de la revisión de los trabajos producidos durante las últimas dos décadas.

Para alcanzar dichos objetivos, se acudió en términos metodológicos a un análisis documental, el cual, retomando a Castillo (2005), implica la combinación de actividades destinadas a presentar documentos y sus contenidos con el fin de facilitar su posterior recuperación e identificación. Esto se realiza a través de una actividad intelectual en la que el investigador emprende el proceso de análisis del material recolectado.

En esa dirección, esta propuesta implicó una selección de artículos de las revistas de algunas universidades argentinas, entre ellas: la Universidad de Mar Plata, Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Pedagógica Nacional; tras esta revisión, fue posible identificar algunos autores que abordan los debates epistemológicos sobre la Pedagogía, producidos durante los últimos 26 años; a su vez, se retomaron algunas memorias de los *Encuentros de Cátedras de pedagogía*.

El análisis de los documentos acopiados se realizó a partir de lo propuesto por Zuluaga (1999), denominado lectura temática, la cual, permite identificar las reglas de formación del discurso pedagógico. En esta se considera la temática como:

[...] un concepto o noción que recorre diferentes campos documentales y que adquiere diferentes formas de enunciación según los sujetos que la utilicen en instituciones y prácticas diferentes. Entra en relación con otros conceptos según los campos de circulación donde se encuentre. Adquiere un estatuto diferente, ya práctico, ya teórico, según el campo de conceptos y según el sujeto que lo emplea. Una temática puede tener diferentes formas lingüísticas porque es el estado empírico de una función enunciativa (p. 150).

Este análisis permitió identificar los tipos de discurso asociados a lo nominado como pedagógico, permitiendo caracterizar la coherencia o justificación sobre los conceptos que circulan en otras áreas del discurso. Por esta razón, se tuvo en cuenta la concepción del conocimiento para su fundamentación y la relación con otras disciplinas (como la sociología o la psicología, etc.). En esta perspectiva, se trabajó en el estudio la recuperación la historicidad de la Pedagogía en Argentina.

Este apoyo de lo histórico implicó preguntarse por el estatuto epistemológico de la Pedagogía y de las condiciones que se apropia como saber. Por ello, fue necesario la construcción de la propuesta que permitió concretar la interioridad de lo pedagógico. En este discurso se registran no solo objetos de saber, sino también conceptos, nociones y modelos que explican las búsquedas en la Pedagogía.

En este punto, el trabajo histórico orientado epistemológicamente debe convertirse en parte integral de la conceptualización de la Pedagogía (en este caso en Argentina), que

permita volver al pasado y posicionarlo en nuevas posibilidades. Se conforma de cuatro formas discursivas que no solo son incompatibles, sino que se exigen mutuamente: el primero define la unidad del discurso pedagógico de todos sus objetos; el segundo sus enunciados en el discurso; la tercera la formación de conceptos y la cuarta es la creación elegida por temáticas.

Es así como, se optó por el análisis documental utilizando como herramienta metodológica la lectura temática propuesta por Zuluaga (1999); esta incluye la selección de saberes y el proceso de extracción e interpretación de la información para así caracterizar aspectos del discurso pedagógico. De esta manera, se intenta descubrir qué tipos de discursos se relacionan con los discursos de la Pedagogía para buscar coherencia o para justificarse, o para adoptar patrones o conceptos que se han difundido en otras áreas del discurso. En tal lógica, se siguió el siguiente procedimiento metodológico:

1° *Etapas de instrumentación de registros discursivos* que implicó localizar y establecer redes de documentos e información que, por medio de la historia, comprende los contenidos pedagógicos que se han difundido, en este caso en el contexto argentino.

En primer lugar, se realizó una revisión previa de varios libros, artículos y memorias de las *Cátedras de Pedagogía* que trabajasen sobre los debates, tensiones y discursos a propósito de la Pedagogía en Argentina. Esto ayudó a identificar tres direcciones investigativas de la Pedagogía en la producción teórica correspondiente a: los estudios sobre la formación de maestros, la historia de la educación y los debates epistemológicos de la Pedagogía en Argentina.

En segundo lugar, se localizaron algunas de las memorias de las *Cátedras de Pedagogía* de las universidades argentinas; también algunas de las revistas y archivos históricos. Por este motivo, se registraron las siguientes producciones académicas, indicando entre paréntesis las respectivas universidades: *Revista de educación* (Facultad de Humanidades, Universidad de Mar Plata), *Revista del instituto de Investigaciones de las Ciencias de la educación* (Universidad de Buenos Aires), *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* y *Revista Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la educación* (IRICE / CONICET) (Universidad Nacional del Rosario, Argentina), *Polifonías. Revista de educación* (Universidad Nacional del Luján) y *Revista Argentina de Investigación Educativa* (Universidad Pedagógica Nacional).

Y en último lugar, se localizaron algunos libros dedicados al tema de estudio. Lo anterior, se reportó en una matriz de registro bibliográfico es el conjunto mínimo de datos que se utilizó para identificar y describir documentos; que cuenta con su enlace de descarga. Para las *Cátedras de Pedagogía* se reestructuró esta matriz para su posible recolección, (Anexo N.º 1).

**Gráfico 1**  
Ejemplo Matriz de registro bibliográfico.

La Pedagogía en América Latina: APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE PEDAGOGÍA EN ARGENTINA (1995 – 2021). MATRIZ DE REGISTRO DOCUMENTAL																
N	Nombre de la publicación	Nombre del autor	Año	Volumen	Partes	Artículo/tema de esta matriz de la revista	Sección	Volúmenes	Autor	Título artículo	Resumen del artículo	Núm. de páginas	Link de descarga	Observaciones relevantes para propósitos de la investigación	Respuestas	No
1	Revista de Pedagogía	Alba Sbarbi	2010	1	2010					Después de una breve revisión de los artículos de la investigación sobre pedagogía médica, se quiere hacer un aporte al conocimiento de la realidad en materia de una actividad con gran acento de información en el proceso de la cual también se incluye la información y la comunicación (IC) que tiene un fuerte desafío para la investigación. Los nuevos campos de comunicación social tienen un enfoque de la comunicación social que tiene que ver con la comunicación y la participación de un desarrollo de actividades para poder participar activamente en el proceso de desarrollo social. En el artículo se discute la importancia que se debe al sistema educativo en cuanto a la educación y la pedagogía médica desde un punto de vista de la comunicación y la participación de un desarrollo de actividades para poder participar activamente en el proceso de desarrollo social. El artículo presenta una reflexión sobre la importancia de incluir las dimensiones comunicacionales necesarias para hacer frente a estas actividades. En el artículo se discuten los aspectos de la comunicación y la pedagogía médica desde un punto de vista de la comunicación y la participación de un desarrollo de actividades para poder participar activamente en el proceso de desarrollo social.	18	<a href="#">Pedagogía médica</a>	pedagogía médica; actualización en las actividades de pedagogía médica	Magally Delgado	No	
2	Revista de Pedagogía	Andrea Alfaro	2010	1	2010					Al respecto la importancia de asegurar la transmisión del saber haciendo en los procesos formativos de la formación profesional de los docentes para que efectivamente trascienda la formación y se pueda aplicar en los contextos de la práctica docente. En el artículo se discuten los aspectos de la comunicación y la pedagogía médica desde un punto de vista de la comunicación y la participación de un desarrollo de actividades para poder participar activamente en el proceso de desarrollo social. El artículo presenta una reflexión sobre la importancia de incluir las dimensiones comunicacionales necesarias para hacer frente a estas actividades. En el artículo se discuten los aspectos de la comunicación y la pedagogía médica desde un punto de vista de la comunicación y la participación de un desarrollo de actividades para poder participar activamente en el proceso de desarrollo social.	7	<a href="#">Pedagogía médica</a>	formación docente; experiencia; saber sobre la práctica docente	Magally Delgado	Si	
3	Revista de Pedagogía	Mariano Páez Vilariño	2011	2	2011					El artículo presenta una reflexión sobre la importancia de incluir las dimensiones comunicacionales necesarias para hacer frente a estas actividades. En el artículo se discuten los aspectos de la comunicación y la pedagogía médica desde un punto de vista de la comunicación y la participación de un desarrollo de actividades para poder participar activamente en el proceso de desarrollo social.	22	<a href="#">Pedagogía médica</a>	pedagogía de la formación; pedagogía médica; práctica docente	Magally Delgado	Si	

Elaboración propia (2022).

2º Etapa de prelectura de registros, esto demandó una exploración preliminar de la literatura para desarrollar algunos criterios de selección documental. Para obtenerlos fue necesario crear secuencias de documentos, definidas en grupos de archivos que incluyan contenido y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas para agregar discontinuidades entre cadenas de documentos.

En esta segunda instancia, se determinaron los criterios de búsqueda y selección de los documentos, que van dirigidos, en primer lugar, hacia las Ciencias de la Educación, en segundo lugar, a un posicionamiento de la Pedagogía y, en tercer lugar, a los discursos a ella articulados, específicamente con las fuentes documentales de las universidades anteriormente mencionadas. Con lo anterior, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección en la matriz de registro:

Se revisaron textos que hacen aproximaciones teóricas acerca de temas tales como: enseñanza, didáctica, currículo, evaluación o Pedagogía. Se consideraron los siguientes criterios de selección de los documentos:

1. Textos cuyo abordaje se aproximase a las Ciencias de la Educación: historia de la educación, filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación y psicoanálisis y educación, no investigaciones en estas áreas, sino reflexiones teóricas sobre las mismas.

2. Aquellos dedicados a la formación de pedagogos, científicos de la educación o maestros: campos de formación profesional o teórica.

3. Que trabajasen la formación o aproximaciones teóricas a propósito de la investigación educativa o pedagógica.

4. Se revisaron adjetivaciones sobre la Pedagogía para definir su pertinencia.

5. Los artículos que analizaron teóricamente conceptos centrales de la Pedagogía: formación, educación o enseñanza.

6. No se consideraron artículos que trabajen, casos de instituciones o experiencias educativas particulares.

7. No se estudiaron artículos cuyo énfasis fuese el análisis de las didácticas específicas.

3° *Etapas de tematización de registros*, esto supone el análisis de contenido, este se desglosa en los temas que cubre internamente y que son agrupados por categorías o temas que van de los más relevantes a los menos relevantes. Este tipo de análisis no incluye la comparación e interpretación de textos con otros textos.

En esta tercera instancia, tras la aplicación de los criterios de selección previamente establecidos a los registros documentales, se realizó la lectura de los documentos seleccionados y se desagregaron los textos en temáticas, estas fueron registradas en una matriz de tematización (Anexo N°2), según el ejemplo a continuación indicado.

**Gráfico 2**  
Ejemplo Matriz de tematización.

APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE PEDAGOGÍA EN ARGENTINA (1995– 2021). MATRIZ DE TEMATIZACIÓN										
Título de la publicación	Año	Número de revistas	Periodo	Autor	Título artículo	Tematización	Palabras clave	Categoría	Observaciones	
Revista de Educación en una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	2010	1	2010	Andrea Alliaud	Experiencia, saber y formación	En la escuela aprendemos que con nosotros no alcanzaba, había que saber decirlo. No saber decirlo implicaba no saberlo. En una fórmula, el contenido del aprendizaje (el qué) se le añade la forma (el cómo). Muchas veces esas formas de expresar (de decirlo o escribirlo) resultaban tan o más valiosas que el contenido en sí mismo. ¿De qué saben los alumnos, por qué también se aprende en la escuela. 3:143	Escuela Contenido de aprendizaje Alumno	Saber	<a href="https://doi.org/10.24245/revistaeducacion.v11i1.11">https://doi.org/10.24245/revistaeducacion.v11i1.11</a>	
Revista de Educación en una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	2010	1	2010	Andrea Alliaud	Experiencia, saber y formación	En los profesionales, maestros y profesores aprendemos que para enseñar se alcanzaba con saber el contenido a ser enseñado; era necesario, además, conocer las formas apropiadas para su transmisión y las metodologías específicas para hacer que las disciplinas puedan adecuarse a destinatarios diferentes. Más tarde se supo que con el qué y el cómo no era suficiente, que era necesario saber también para qué. Por qué enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos, se incluyen en el cómo enseñar. Las complejidades de época, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acontecidos en los últimos años, añadieron la importancia de saber acerca del contexto y de los sujetos a los cuales se enseña. Hoy en día se valora y hasta se sobrevalora la importancia asignada al conocimiento sobre el mundo contemporáneo con sus generalidades y particularidades, los conocimientos se debe evaluarlos psicológicos sino también antropológicos, culturales, sociológicos de los alumnos. Los mismos docentes saben sobre saberes en su trabajo. Tal como se ha concluido en una investigación reciente, «Se trata de un saber que no hace referencia a un conocimiento particular sino a la obligación de tener el saber actualizado, abierto, listo para lidiar con lo inesperado. Como si para poder enseñar mejor se debiera ser, además, un poco psicólogo, un poco sociólogo... 3:143	Saber Magisterio Formación Transmisión Conocimiento	Enseñanza		
Revista de Educación en una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.	2010	1	2010	Andrea Alliaud	Experiencia, saber y formación	Mientras los espacios destinados a la formación profesional de los docentes se fueron poblando de saberes formalizados cada vez más sofisticados (más allá de su calidad y pertinencia), según sucede hoy en día, la enseñanza y la misma formación laboral, los saberes «cotidianos» para aprender el oficio, es decir, los aspectos directamente vinculados con el saber hacer. Más allá de los conocimientos teóricos de los contenidos de los contenidos...	Saberes	Formación		

Elaboración propia (2022).

4° Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos, de acuerdo con las limitaciones metodológicas de las relaciones entre el contenido y la práctica del conocimiento pedagógico, los ítems serán agrupados para la descripción final. Estos factores van más allá de la división por autor o por tiempo en orden cronológico lineal y tratan específicamente del contenido de las relaciones. Posterior al cierre de la tematización se construye una matriz de reiteraciones, en la cual se seleccionan por filtros los conceptos más relevantes y reiterativos de la información recolectada y posteriormente tematizada.

Con esto, se seleccionaron textos que a su vez tienen un aspecto comprensivo y generalizado que nos permite “exponer” los términos mencionados anteriormente. Desde esta perspectiva los datos han sido recolectados, en especial, lo identificado en las memorias de las Cátedras de Pedagogía.



## **CAPÍTULO 1.**

### **MARCO TEÓRICO**

En este apartado se presenta una aproximación teórica a los conceptos de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, reconociendo en estos sus condiciones de producción histórica y epistemológica, pues son estos asuntos los que orientaron este ejercicio de investigación.

Es preciso señalar, que para la contextualización de las Ciencias de la Educación en Francia, se da un tránsito de lo singular a lo plural; como señala Zambrano (2004): “[La] singularidad de la Ciencia de la Educación se expresaba por el dominio que tenía la psicología del desarrollo de la inteligencia sobre el educar, restringiendo su objeto a la manera como los niños aprendían.” (p. 132)

Este paso de Ciencia de la Educación a Ciencias de la Educación no solo es un cambio de lenguaje. Significa, o indica, una variación epistemológica que implica el estudio de todas las prácticas educativas partiendo de diversas aproximaciones, donde cada una de ellas tiene el deber de facilitar el conocimiento de los otros, desde un ángulo tal que ninguno pueda debilitar el analizar e interpretar en su complejidad. El paradigma de las ciencias de la educación es muy reciente en la historia de Francia. Este desempeñó un papel decisivo desde el texto de la *Sociología de la educación* del escritor Durkheim, publicado en 1922. En este libro, el autor según describe Zambrano (2004, p. 135) define a la educación como: “la actividad a través de la cual las generaciones adultas le transmiten a las generaciones más jóvenes los patrones culturales para que estas puedan insertarse en la sociedad donde han nacido”.

A partir de este trabajo, algunos teóricos de la educación se dieron a la tarea de impulsar la creación de un sistema de formación de especialistas en educación. De hecho, la pedagogía no apareció en la universidad francesa hasta 1967. A partir de este día nacieron las facultades e institutos de ciencias de la educación, que brindaron formación e investigación profesional a través de nuevos títulos de Licenciatura, Maestría y Doctorado y permitieron realizar investigaciones.

Allí se reúnen profesionales de todas las disciplinas científicas con el único fin de estudiar y comprender la compleja manifestación de las prácticas educativas en un orden que atraviesa múltiples problemas, diversos discursos, complejas relaciones entre sociedad, Estado, familia, economía, población, escuela, etc., y en la que aparecen cuatro grandes campos conceptuales: formación, educación, pedagogía y didáctica (Zambrano, 2004, p. 129-130).

Por lo tanto, las Ciencias de la Educación en 1957 iniciaron su proceso de consolidación, pero no fue hasta el año 1967 (diez años después) que alcanza un carácter institucional, esto por medio del decreto del 2 de febrero. Así mismo, Avanzini (2001) resalta que en este mismo año salió una reforma de la enseñanza superior, esta decisión fue tomada el 11 de febrero, para así introducir oficialmente esta expresión en el lenguaje administrativo francés, otorgando una licenciatura y una maestría de “ciencias de la educación”, que luego dio lugar a un doctorado. Y de eso cabe rendirles homenaje a los señores Chateau, Debesse y Mialaret, cuyo empeño fue decisivo.

En cuanto a su objeto de estudio, las Ciencias de la Educación se ocupan de estudiar el “hecho educativo” el cual es unívoco; pero, con una gran configuración epistemológica. Sin embargo, esta evolución alrededor de lo plural planteó muchos problemas. El primero se vincula con aquella relación de cada aproximación, lo que se denomina *disciplina-madre*. El segundo problema se enlaza con las relaciones de las asignaturas, por la razón de que son *plurales* las ciencias de la educación, sus relaciones en el ámbito universitario y la investigación son complejas y cambiantes. Con respecto a este último, y observándolo desde una perspectiva epistemológica, las Ciencias de la Educación no se limitan a lo que se puede denominar *campo escolar* y ni siquiera debe considerarse o que solo se refiere a la formación docente; en ella sus temas u objetos de investigación son tan plurales que desarrolla un nuevo problema que tiene que ver con la pedagogía. En este punto Zambrano (2019) se pregunta *¿Qué lugar ocupa la Pedagogía en las Ciencias de la Educación?* (p. 112), cuestión que también es de interés en esta investigación.

En relación con este interrogante, la Pedagogía y su posición en las Ciencias de la Educación, se reconocen dos registros: uno como sujeto filológico y otro como objeto científico. El primer registro consiste a su cientificidad, que se nutre de los aportes de la psicología. En cuanto al segundo registro, se muestra que las Ciencias de la Educación

juntan a un gran número de investigadores que trabajan en diferentes campos especializados.

Sobre esto, expresa Mialaret (2009) que aquellos investigadores en Ciencias de la Educación aplican métodos de investigación científica en donde buscan resultados de carácter científico; después de ellos pretenden sacar conclusiones realistas de su investigación. No es realizar alguna relación jerárquica entre dos formas de conocimiento; pertenecen a un sistema diferente, no se contradicen, pero deben cooperar en la formación del conocimiento en la educación. Los practicantes son siempre responsables de sus acciones educativas, tanto en la elección de sus objetivos como en los métodos y técnicas de su aplicación.

En este sentido, el estudio alrededor de la Pedagogía se circunscribe a su ámbito histórico como discurso escolástico. Es decir, la cuestión sobre qué es la Pedagogía en las Ciencias de la Educación puede tener sentido para la mente de los educadores y, en algunos casos, para los profesionales de las Ciencias de la Educación.

Es de mencionar en esta línea, en la cual nos situamos parafraseando a Philippe Meirieu; retomado por Zambrano (2019), con lo que respecta a las siguientes cuestiones de la actualidad: *¿la Pedagogía puede existir por fuera de las Ciencias de la Educación? Y con respecto a esta última, ¿pueden, más allá de su científicidad, despreciar el saber pedagógico?* La respuesta de este pedagogo fue:

La Pedagogía y Ciencias de la Educación no se excluyen ni tampoco se incluyen. [...] Al matar la Pedagogía, las Ciencias de la Educación corren el riesgo de eliminarse y, entonces, desarropar su propio objeto de trabajo. Al querer, de manera científica, decretar a priori las prácticas pedagógicas, las ciencias de la educación corren el riesgo de disolverse haciendo de la pedagogía sin saberlo, confundiendo los géneros y finalmente produciendo conocimientos que no tendrían ni el espesor humano del discurso pedagógico ni el rigor necesario del discurso científico (p. 121).

Pero se ha de aclarar que la Pedagogía tiene un lugar en las Ciencias de la Educación de forma muy singular. Desde la política, ayuda a comprender la ideología educativa de la sociedad; en la filosofía se refiere a los fines de la educación y en un punto

de vista práctico, narra los métodos, técnicas y dispositivos de transmisión del conocimiento. Al mismo tiempo, permite entender el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación. En otros términos, la Pedagogía vive en las Ciencias de la Educación y gracias a los pedagogos aparece un conocimiento importante del quehacer pedagógico. Sin la Pedagogía, las Ciencias de la Educación serían el dominio de las técnicas escolares y el espacio de la formación científica. Esto no quiere decir que “la Pedagogía (...) no pretende ser una ciencia, es más un espacio discursivo sobre el acto de educar” (Zambrano, 2019, p. 125).

Es conveniente precisar la relación entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, esta muestra el sitio que se aplica a través de cada teórico que atribuye a la realidad de su lugar asignado en la práctica, ya sea un lugar ocupado desde la teoría en reflexión del hecho educativo. También, esta posición sigue siendo válida en los discursos e indica una fuerte dirección para ver en ella su circularidad. La energía que lleva se debe al hecho de la pedagogía que crea el vínculo entre los procesos de “enseñanza–aprendizaje.” En la circularidad expresada por medio de la reflexión y las teorías como resultado de la relación entre las CIE y la pedagogía establecen, tomado desde Zambrano, las siguientes conexiones:

En primer punto, las Ciencias de la Educación son el terreno de la existencia de la Pedagogía; segundo, la pedagogía no es la Ciencia de la Educación: su objetivo es la reflexión del acto de educar y los valores que se transmiten; la Pedagogía es una práctica reflexiva cuando ella toca los valores y las finalidades de la educación y, en tercer punto, la Pedagogía es también la acción escolar sin la cual el acto de educar sería una especie de adiestramiento de los espíritus. Esta práctica y esta acción son políticas, al mismo tiempo que sociales, filosóficas y prescriptivas. Pero esta relación es aún problemática cuando ella toca las fronteras de la didáctica. (2019, p. 128)

A fin de cuentas, esto esclarece que la mayoría de los teóricos en las contemporáneas Ciencias de la Educación en Francia comprenden a la Pedagogía como el fin de pensar las circunstancias de emergencia de la libertad y autonomía del sujeto. En síntesis, frente a la pregunta *¿Qué lugar ocupa la Pedagogía en las Ciencias de la*

*Educación?*, se entiende que la Pedagogía progresa dentro de las Ciencias de la Educación como concepto operativo en el que se integran dimensiones como sujeto, deseo, libertad, espacio, escuela, educación, etc. Desconfiando de la complejidad de la educación, la Pedagogía se centró en estudiar estos y otros aspectos de manera crítica, tomando como referencia el valor de la educación. Sin duda Zambrano (2004) tiene razón cuando dijo: “La Pedagogía y el sitio que ella ocupa en las Ciencias de la Educación tienen una historia. Conocer esta historia es ya un punto de partida que coadyuvaría en la identidad profesional del docente.” (p. 144).

Las Ciencias de la Educación, están formadas por la intersección de varias disciplinas diferentes: filosofía, psicología, sociología, historia, etc.; este enfoque aborda desde su especificidad en su objeto de estudio, la educación. Este proceso de formación no es exclusivo de las Ciencias de la Educación, sino que está relacionado con la división del saber en las ciencias sociales.

Desde una perspectiva analítica, Suasnábar (2013) señala que en la historia social de las ciencias sociales, se intenta vincular la “historia interna” de los productores de conocimiento y las actividades del campo disciplinario con la “historia externa” de las necesidades sociales, políticas y económicas que interactúan en el campo del conocimiento y la producción intelectual. Por ello, la investigación incluida en este análisis del autor es de carácter más empírico que epistemológico, donde se analizan las contradicciones cognitivas y las formas de organización a partir de la estructuración, especialización e institucionalización de los campos disciplinares.

En el caso de la Pedagogía, la reflexión teórica sobre la práctica y la comprensión de “hecho educativo” contribuyen a su fortalecimiento. Del mismo modo, tiene la capacidad de construir los recursos necesarios para el profesor y así poder transmitir el saber. Con relación al saber, Zambrano (2004) articula tres dimensiones desde la Pedagogía:

[...] una dimensión práctica visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza. Una dimensión filosófica, terreno donde el pedagogo reflexiona los valores y las finalidades de la educación y una dimensión política a través de la cual defiende sus ideas y lucha en favor de una educación profundamente humana. (p. 123-124)

Asimismo, la didáctica surge como un espacio conceptual muy valioso, donde se investiga el origen, la circulación y apropiación del conocimiento, y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje.

A propósito de la Pedagogía, es posible distinguir entre las reflexiones teóricas producidas en la tradición alemana de aquellas producidas en el contexto francófono. En relación con el primero, Suasnábar (2013) acude a la reflexión de la pedagogía universitaria alemana, considerada como una disciplina científica perteneciente a la tradición hermenéutica de la ciencia del espíritu, a la vez, que es considerada una disciplina práctica que explica la teoría y pedagogía alemana.

Así, las especiales condiciones y características de la Pedagogía alemana determinaron tanto una estrecha relación con la profesión docente como una fuerte conexión entre la teoría y la práctica. Alrededor de la década de 1960, se redefiniría el campo de estudio a la luz de los nuevos desarrollos en la sociología de la educación y un renovado interés por la investigación en el aula, lo que podría llamarse pedagógico.

La Pedagogía alemana se caracteriza por el ejercicio de la actividad científica, que se considera impulsa la continuidad de un determinado campo, que buscará y legitimará razones psicológicas y sociológicas, en conjunto con la pedagogía, formarán un típico triángulo disciplinar que surgió en las primeras décadas de emergencia en el campo del siglo XX. Desde una perspectiva global, muestran avances en la reconstrucción de la historia de la educación como un campo disciplinar vinculado y articulado con historias nacionales que muchas veces evidencian la influencia y/o apropiación selectiva de ideales pedagógicas que se originaron en Europa y Estados Unidos.

En términos del segundo, el caso francés, la Pedagogía según Zambrano (2004), remite a un campo de reflexión sobre los *valores de la sociedad*, teniendo como medio sus prácticas y agentes, considerando a la educación como aquel conjunto de acciones sistemáticas y culturales. Incluye preguntas importantes sobre el sujeto, su espacio, sus deseos, su aprendizaje, su enseñanza y todo lo relacionado con la cuestión “axiológica”. En lo que se refiere sobre por qué se educa a los sujetos, es claro que, si la educación aborda la cuestión humana en términos de libertad y autonomía, entonces la Pedagogía se convierte en el campo conceptual donde primero se cuestiona el funcionamiento del instrumento.

De hecho, la pedagogía, señala Zambrano (2011), tiene un lugar fundamental en las preocupaciones y el enfoque educativo de distintas generaciones, esto antes de las ciencias de la educación como disciplina universitaria, que según Suasnábar y Palamidessi (2010), se vincula a un proceso de constitución desde su institucionalización como saberes científicos-académicos. Así, la Pedagogía ha ocupado el centro de las discusiones entre los que intervienen en la enseñanza de las disciplinas escolares y los profesionales en el estudio de los fines educativos. A partir de allí, a finales del siglo XIX se hicieron numerosos intentos para convertirla en una ciencia educativa.

Retomando, la noción de Pedagogía definida por Durkheim señala que: “No consiste en la acción, sino en teoría (...) consiste en cierta manera de reflexionar en las cosas de la educación” (Avanzini, 2001, p. 53); no dejando de lado que, hasta el siglo XX, solo el niño era objeto de la educación. Con ello, cabe aclarar que la pedagogía no se limita a la enseñanza como única forma o fin de llegar o llevar a cabo los procesos de socialización. Este concepto no fue tan desarrollado conceptualmente por Durkheim. No obstante, abrió el camino para otros intelectuales que avanzaran en su mensaje. Así, los orígenes del modelo contemporáneo de las ciencias de la educación en Francia encontraron su punto de partida en la obra clásica de Émile Durkheim.

Cabe mencionar también el planteamiento de Mialaret (2009) en cuanto a la construcción de una nueva Pedagogía, que debe basarse en la observación y la experiencia, y sobre todo debe ser experimental. Este estudio experimental desde un sentido científico es un estudio que contiene documentos que se compilan sistemáticamente y se informa con suficiente detalle y precisión para permitir al individuo, utilizando estos documentos, relanzar el trabajo del autor, y así verificar o sacar conclusiones no advertidas.

Las Ciencias de la Educación, por su lado, son el resultado de los cambios suscitados en el concepto de Pedagogía, es este sentido, se retoma a Debessé (retomado por Zambrano), quien sostenía que:

[La] Pedagogía en un espacio de lo real (aula de clase, poder, discurso, escuela, sujeto). Que ella sea una práctica o una teoría de la acción requiere de un campo disciplinar para aislar. En el caso específico francés, dicha disciplina son las Ciencias de la Educación. La presencia de un campo externo a la disciplina, como

por ejemplo los movimientos pedagógicos y las doctrinas pedagógicas y una práctica, complican aún más su naturaleza. (Zambrano, 2019, p. 114).

Desde esta perspectiva de carácter discursivo, y parafraseando el discurso de Yedaide, de relaciones educativas (sociales). Se ha llegado a comprender a la Pedagogía como una práctica discursiva dedicada la autorización o legitimación de significados y significantes. A lo largo de la historia (social) de la humanidad, todas las experiencias han estado atravesadas por relaciones educativas; en los casos en que tal experiencia pasada ha sido recuperable, ha existido para ella una narrativa reflexiva respecto de tales relaciones. La Pedagogía puede ser definida, así, como la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espacio tiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad. (Yedaide, 2017).

Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2019), se adentran a hacer un balance analítico entre cómo se institucionalizó la Pedagogía en las regiones lingüísticas y culturales de Europa y América, y la trayectoria que llevó a su formación como campo discursivo. En *La pedagogía considerada como campo discursivo* se introduce, en primer lugar, en términos de la Pedagogía, Ciencias de la Educación, el campo disciplinar de la educación; entre otros, referencian además los nombres más comunes utilizados por los europeos y norteamericanos para referirse a materias cuyo enfoque principal es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación.

En América Latina, por ejemplo, existen nombres como “campo de la educación”, “saber pedagógico”, “Pedagogía crítica latinoamericana”, especialmente en Colombia también existe “campo intelectual de la educación” o incluso “campo de la educación y Pedagogía”, dichos términos, pueden llevar a la pregunta, de si se trata de las mismas disciplinas académicas.

En un primer momento, a través de una breve descripción de algunos de los procesos de institucionalización y disciplinarización más importantes en los contextos europeos y americanos, se ofrece una visión general del campo pedagógico. Esta “disciplina” (la Pedagogía) vivió dos momentos cruciales de creatividad e



institucionalización entre los siglos XVII y XIX. Se retoma a Hofstetter y Schneuwly (2002) quienes señalan que durante este período, hubo un especial interés en investigación constitucional de la educación como disciplina académica; en los últimos 30 años han aparecido estudios comparados en muchos países y continentes que estudian el origen y desarrollo de la “Ciencia de la Educación” y realizan investigaciones para analizar el proceso de constitución, su formación y desarrollo en un país o región. Esto también se dio en América Latina, aunque no de la misma manera; uno de ellos fue la aparición de estudios en torno a la investigación en educación como crecimiento y transformación de los sistemas educativos.

A partir de allí, los autores presentan una breve descripción del desarrollo del discurso pedagógico. Como el caso de estudios comparativos en Europa continental; la *educational research* en Estados Unidos; la pedagogía en México desde estudios como del campo de la pedagogía (Rojas 2004) o la educación como objeto de estudios (Pontón 2002) desde dos líneas de análisis: la Pedagogía normalista (Escuelas Normales) y la Pedagogía universitaria (universidades); las ciencias de la educación en Argentina a partir del siglo XX van de la mano de la institucionalización y profesionalización de las ciencias de la educación con la constitución y expansión del sistema de instrucción pública; Pedagogía y Pedagogo en Brasil ligada a la formación de profesores (o pedagogos) para la escuela básica o elemental. En los últimos treinta años se ha caracterizado por la aparición de nuevos énfasis en la formación de los programas de pedagogía y la proliferación de estos.

Para el caso de Colombia, según Zuluaga (1989), cuando las escuelas colombianas ordinarias comenzaron a pasar de las escuelas primarias a las instituciones de formación docente, la Pedagogía comenzó a institucionalizarse. En otras palabras, la institucionalización de la Pedagogía colombiana está estrechamente relacionada con el proceso de formación de maestros de primaria y secundaria y ha encontrado una serie de obstáculos. En el contexto de estas nuevas condiciones, la necesidad de profesionales de la educación y el creciente interés por los “problemas educativos” en diferentes escenarios sociales y profesionales, han surgido en el país nuevos esfuerzos para institucionalizar el enfoque pedagógico.

En un segundo, y último momento, enfatizan que la Pedagogía debe considerarse como un “campo discursivo”, una herramienta para explicar las posibilidades divergentes y

discursivas de la producción del discurso en relación con las particularidades culturales (lingüísticas e institucionales).

Se considera necesario tomar dos precauciones de método propuesto por los autores Zuluaga y Echeverri (2003: citada en Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019), que advierten que la Pedagogía hoy ya no puede referirse a la educación, la enseñanza y la formación como un todo único en el sentido de conocimiento agregado. Esto está en parte en línea con el proyecto de renovación de la Pedagogía sistemática. El trabajo de Zuluaga y Echeverri es nuevamente una advertencia sobre la diferencia entre la categoría de “saber pedagógico” y la pedagogía como disciplina: distinguimos entre el análisis pedagógico como conocimiento y un proceso de aprendizaje. El análisis como disciplina. Pero esta diferencia no marca dos significados opuestos, sino que permite vincularlos sin confundirlos.

El conocimiento incluye la Pedagogía (disciplina), pero es más amplio. A escala global, el conocimiento incluye tanto el pasado como el presente, y es claro que todo su contenido no es activo. El análisis pedagógico como disciplina especifica el estudio histórico de las modificaciones que conducen a sus procesos epistemológicos. Es así como juega un papel protagónico en el saber educativo; este tipo de investigación permite comprender las consecuencias epistemológicas de la fragmentación de los conceptos educativos; En definitiva, nos ayuda a pensar en la educación. Conocer los obstáculos y oportunidades futuras de la Pedagogía.

Desde nuestro punto de vista, estos términos tienen usos diferentes y, por lo tanto, no son sinónimos. Este campo del discurso no se reduce en modo alguno a las “tradiciones pedagógicas” o al desarrollo de diversos conceptos relacionados con fenómenos culturales específicos de la lengua o el orden nacional, es mucho más amplio. Si la Pedagogía es entendida como un campo discursivo, su estudio puede mostrar qué situaciones de crisis, temas y teorías permiten la coexistencia de sus enunciados con los de los demás, enunciados anteriores u otros enunciados pertenecientes a diferentes campos del discurso.

Por supuesto, el empleo de la Pedagogía como método en el campo del discurso es arduo, y hoy es posible “internacionalizar y globalizar” el conocimiento pedagógico. Debido al desarrollo desigual y variado del discurso didáctico en los distintos países, se pueden encontrar diferentes tradiciones académicas en las que la especificidad de un determinado país significa progreso. Con esto la investigación se centraría en la creación,

difusión y transformación de conceptos que ayudan a trascender las fronteras nacionales, culturales y lingüísticas, y proporcionan herramientas para pensar sobre nuevos hechos (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019).

## **CAPÍTULO 2.**

### **PANORÁMICA DE LA PEDAGOGÍA EN ARGENTINA**

#### **2.1 Nominación de Pedagogía**

La nominación de la Pedagogía en Argentina, durante las últimas décadas ha dado cuenta de una serie de conceptualizaciones que circulan en los discursos actuales y más generales que se instauran en las maneras en las que es concebida hoy día, sin embargo, estas conceptualizaciones están enmarcadas con la entrada de las Ciencias de la Educación en el país.

Las Ciencias de la Educación, tal como lo señalan Alicia Inés Villa, Constanza Pedersoli y María Mercedes Martín (2009), surgen por primera vez en Argentina en el año 1914 a partir de la sección pedagógica de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata. Desde ese momento se fueron creando otras carreras similares en el país. En la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, la carrera fue creada en el año 1957 a partir de la anterior carrera de Filosofía y Pedagogía y en ese momento fue consolidándose en todo el país, con vigencia en la actualidad.

Sin embargo y luego de un trabajo de rastreo documental, que da cuenta de los aspectos más generalizados de la Pedagogía, se logra identificar que esta, es definida dentro de diversas nominaciones, estos corresponden a la Pedagogía entendida como disciplina, práctica, campo de saber y campo profesional, todas estas nominaciones se encuentran de alguna manera relacionadas y simultáneamente tensionadas con las Ciencias de la Educación.

Así mismo se distinguen tres ramas de las Ciencias de la Educación que son relevantes en los discursos propios de la Pedagogía como lo son la Psicología, la Filosofía y la Sociología. También se dará cuenta de los escenarios más privilegiados de la Pedagogía, así como del desarrollo profesional docente, de los conceptos más relevantes para pensar la Pedagogía y los discursos a ella vinculados.

Retomando a Ricardo Nassif (1961), muchas veces se ha planteado la cuestión de la existencia de una Pedagogía Argentina. Pero no siempre la solución del problema ha

respondido a un enfoque metodológico correcto, puesto que el interrogante está condicionado a la posición que se adopte frente a la posibilidad misma de las pedagogías nacionales. Más aún, todo depende del sentido que se dé al término Pedagogía. Si este se entiende como una teoría y una técnica científicas de la educación, es porque se le reconoce una universalidad que trasciende todas las fronteras geográficas o políticas. No obstante, como el punto de partida y el de llegada del proceso educativo es el hombre, el pensamiento que trabaje con ese proceso necesariamente ha de sustentarse en las realidades individuales y socioculturales que, concretamente, definen a cada hombre y a cada grupo de hombres. Desde este ángulo se puede decir que, junto a principios y a técnicas universales, es factible e imprescindible desarrollar ideas, normas y organizaciones pedagógicas específicas para cada comunidad humana.

Para dar un significado de la Pedagogía, Nassif la define como un conjunto orgánico de ideales y fines educativos, de conocimientos científicos y de técnicas inmersas del intenso trabajo cotidiano de pedagogos y educadores. No se trata de la educación que es un arte y una actividad concreta sino de un pensamiento preciso, de un estudio positivo y de una regulación científica de esta. Desde esta perspectiva resulta claro que para el autor todavía no habría una pedagogía argentina, sino tan sólo valiosos elementos dispersos para su constitución y, por supuesto, una problemática educacional propia.

Durkheim (citado en Nassif, 1961) postula que, dentro de la tradición cultural francesa y anglosajona, la Pedagogía significa la capacidad que el profesor tiene para enseñar. En el caso francés, Durkheim sostiene que “la Pedagogía consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla” (1989, p. 100). Subyace a esta afirmación la influencia del pensamiento de Comte, en cuanto a la condición disciplinaria de la Pedagogía.

El concepto de Pedagogía de Durkheim es el que ha reproducido la cultura francesa. Por ejemplo, cuando Philippe Meirieu habla de Pedagogía, se centra en lo que hacen los maestros, el enseñar. Para los franceses la Pedagogía significa saber explicar y saber transmitir. La tradición anglosajona en los escritos de textos pedagógicos se encuentra el mismo significado del término Pedagogía de tradición francesa en la palabra *pedagogy*. En los libros *Mi credo pedagógico* o *El niño y el programa escolar*, John Dewey expone sus

ideas acerca del papel del maestro y su oficio, vinculando de este modo la palabra *pedagogy* en inglés al arte de enseñar y al oficio del maestro.

Desde esta perspectiva general, se identifica una dispersión, no solo conceptual, sino de carácter epistemológico sobre la Pedagogía en Argentina. A su vez, esta dispersión da cuenta de una corriente pedagógica específica, como la francófona, que subyace en los enfoques actuales, pero que, a su vez, es referente para abrir los nuevos debates y discursos a propósito de darle un lugar o estatus a la Pedagogía en el país.

A continuación, se mostrarán cada una de las nominaciones que se encontraron en la producción académica argentina, comprendida en el periodo de 1995 a 2021.

## **2.2 Pedagogía como disciplina**

A propósito de la Pedagogía como disciplina, se encuentran dos perspectivas, una de ellas se encuentra en la línea de las Ciencias Sociales, con la representación de la importancia en asuntos educativos y otra que la contrapone a los hechos educativos.

Por un lado, la Pedagogía entendida desde la nominación de la disciplina, es referida por Coscarelli y Dapino (2007), quienes dan cuenta del origen de la Pedagogía y ponen en evidencia su carácter antecesor al estudio de otras disciplinas, respecto de los conocimientos desarrollados por otras ciencias sociales interesadas por el problema de la educación. La Pedagogía es incluso anterior a los desarrollos del positivismo lógico<sup>7</sup> y su forma de entender la ciencia. Respecto del estatuto epistemológico de la disciplina, que los propios pedagogos le atribuyen, si bien se demuestra la variedad de posiciones, lo cierto es que la Pedagogía ha sido considerada la ciencia de la educación. Por otro lado, ha sido y es una disciplina abierta al contacto con aportes de otras ciencias sociales.

Por otro lado, Silber, Hernando y Fava (2011) destacan la concepción de la Pedagogía como una disciplina implicada en la acción, lo que supone que interpreta el hecho educativo a la vez que se compromete con el quehacer práctico. Esto hizo que la noción de intervención se constituyera desde hace varios años en un contenido de

---

<sup>7</sup> El positivismo lógico representa una escuela filosófica, formada alrededor del Círculo de Viena, que aglutina las tradiciones del empirismo y del análisis lógico del lenguaje. En esencia, simboliza una crítica a la mayoría de las tesis filosóficas tradicionales, y de manera especial a los planteamientos relacionados con la metafísica, la epistemología y la ética.

enseñanza. Con el transcurrir del tiempo y en función de los recorridos conceptuales y prácticos que fue emprendiendo el equipo de los encuentros de cátedras, sumado a las aportaciones realizadas por los propios alumnos, la intervención pedagógica llegó a convertirse en el eje que atraviesa algunos de los programas de los espacios académicos en las carreras de Ciencias de la Educación.

Considerar que la Pedagogía es una disciplina supone no solo un quehacer educativo, esto en relación con las funciones propias de las instituciones y su preocupación por la resolución de problemas, sino que además la pone en una posición diversa en tanto su relación con la ciencia, como en sus aportes tanto con otras ciencias como disciplinas. Tal como lo postulan diferentes autores, se constituye además como disciplina, por otras que la anteceden, es decir como un referente conceptual y epistemológico.

### **2.3 Pedagogía como Práctica**

Al definir la pedagogía como práctica, Branda (2018), cita a Gilles Ferry, quien expresa que, ésta “supone la confrontación con situaciones concretas en las cuales se apela a los conocimientos de las Ciencias de la Educación que proporcionan una visión rigurosa y controlada del proceso para llevar adelante las elecciones pedagógicas” (1997, p. 80).

La práctica se construye socio históricamente, está siempre situada, su reflexión, que es formativa en sí misma, promueve la revisión de las acciones propias como las decisiones tomadas, los vínculos que se establecen tanto con el conocimiento como con los alumnos y, por qué no, con los pares. Davini (2015) sostiene que la práctica constituye una realidad compleja, es multidimensional ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular.

La práctica entendida desde el carácter epistemológico, o desde una “nueva epistemología de la práctica” como lo señala, Ana Lía Cometta (2017), y en referencia a la formación de profesionales, Schön (1998) propone la articulación de la teoría y la práctica a través de la reflexión en la acción. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y de la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único.

Además, se sostiene que, a partir del movimiento de la nueva epistemología de la práctica (Schön, 1992; Tardif, 2004; Zeichner, 2010), saber, docente y profesionalidad

aparecen como conceptos inseparables. Esto se debe al creciente desarrollo de investigaciones orientadas a la enseñanza y a los profesores que reflejan las tendencias de las reformas educativas actuales en el plano internacional (Matos, 2007, p. 9). Paulatinamente, el constructo saber(es) docente(s) (o “saberes de oficio” o “saberes profesionales”) empieza a imponerse; respondiendo a las nuevas maneras de entender las relaciones entre la teoría y la acción pedagógica.

Un aporte desde las perspectivas expuestas refiere al uso de la investigación en la práctica y la manera de involucrarse en la praxis reflexiva desde el razonamiento y el debate práctico, como las acciones o las exposiciones de la acción para explicar o justificar lo que los enseñantes hacen (Fenstermacher y Richardson, 1998). Desde esta posición se admite que, en sentido normativo, los argumentos prácticos ofrecen instancias mejores o peores para que un agente mejore su razonamiento práctico, ya sea porque el docente aporta razones mejor fundamentadas o más valiosas. A partir de estas ideas, Bolívar (1995) considera que la reconstrucción es el proceso de evaluar el argumento práctico y lícito juzgando su adecuación según sus fundamentos morales, empíricos, lógicos, etc.; y por medio de esta revisión se espera lograr una base más profunda para la acción. La reconstrucción resulta normativa porque conduce a un mejor o peor razonamiento práctico, lo que es o no es una buena enseñanza (Cometta, 2002).

Además de comprender la práctica desde su construcción socio histórica, su relación con las Ciencias de la Educación, la profesionalización docente y su importancia para el campo investigativo, la Pedagogía entendida desde la práctica, supone una relación entre teoría y práctica.

Gimeno Sacristán (1990) ha defendido un tipo particular de relación entre teoría y práctica educativas similar a la del modelo de la regulación, remarcando la relevancia de contar con una adecuada teoría de la enseñanza que oriente las prácticas curriculares y su diseño. Como se ve, la teoría ha de tener un lugar diferencial en la formación continua de los docentes, ya que los esquemas prácticos mediante los cuales configuran su quehacer-, juegan un papel central diversas teorías o sedimentos más o menos articulados de ellas que, con mayor o menor conciencia de sus portadores, influyen en la estructuración de sus actividades de enseñanza (Feldman, 1992).



Esta relación teoría-práctica puede ser entendida de diversas maneras que influyen en la práctica docente. Se ha concebido a la práctica como una técnica de manipulación, como arte de operar y disponer de cosas y, de esta forma, calcular, planificar y legitimar procedimientos que garantizarían la eficacia de la práctica y el cumplimiento de sus objetivos. El obrar se legitima por un recurso a la experiencia, del tipo ensayo-error, sin establecer relación alguna con la reflexión. Otra manera de contemplar esta relación consiste en valorizar la teoría y considerar la práctica como una mera aplicación de la primera. En la formación docente esta relación ha sido siempre problemática: teoría y práctica, pensamiento y acción, decir y hacer (Alliaud, 2017).

Se pueden diferenciar al menos tres modelos de articulación entre teoría y práctica educativas, según Daniel Suarez (1993), que permiten componer el conjunto de posibilidades desplegadas por las diversas modalidades de formación:

a) El que entiende a la acción educativa como aplicación del conocimiento pedagógico, en donde la teoría designa no sólo los saberes curriculares transmitidos, sino también los ejercicios y las prácticas distanciados de las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, sobre la que se anticipan.

b) El que sostiene a la teoría como momento mediador de la transferencia de una práctica a otras prácticas.

c) El que entiende a la teoría como base para la regulación de la práctica educativa.

La práctica en sí puede entenderse desde distintas tradiciones y modalidades propias; no puede ser analizada desde una sola perspectiva sino desde varias. La práctica representa el hacer, pero no hay hacer sin pensar, ya que es el resultado de sujetos que involucran el pensamiento; es una manera de hacer las cosas y de enfocar en lo que no se sabe a partir de la acción guiada, construyendo conocimientos verificables y acumulables con niveles de creciente conciencia, integrando y cuestionando el aporte del conocimiento académico adquirido tanto en los libros como en las aulas o en las redes de información.

## **2.4 Pedagogía como Campo de Saber**

Según Pierre Bourdieu, “pensar en términos de campo es pensar relacionamente y puede ser definido por una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones que

responden a una lógica o necesidad específica en un momento determinado” (Bourdieu, 2002, p.115)

En relación con el campo del saber y desde una perspectiva filosófica, Marcelo Vitarelli (2018), menciona que, desde los griegos hasta las prácticas liberadoras, se traza un arco que se tensiona entre el eurocentrismo, <sup>8</sup>pasando por la colonialidad y deviniendo en “nuestra América” en cuyos clivajes transitamos y nos reconocemos, nos confrontamos y dialogizamos; en ese orden de ideas, somos sujetos de una praxis latinoamericana que se reconoce en el vuelo del búho y el planeamiento soberano del águila. Nuestra América nos territorializa, nos descentra y nos interpela, en definitiva, nos hace ser nosotros mismos en la singularidad del presente (Ramaglia Guyot, 2011).

Hace alusión además de esta perspectiva, en primer lugar, a la fuerte impronta formativa inicial, devenida en carácter permanente y atravesado por la filosofía y la epistemología de las ciencias sociales y a la Pedagogía como campo del saber. En segunda instancia coloca en la tierra fértil a las formas de intervención educativa en lo formal y en lo no formal, que se vienen desarrollando, imprimiendo los sentidos a las prácticas educativas y construyendo desde allí ejercicios subjetivos de diálogo. Un territorio abonado por las prácticas profesionales, desafiante y enriquecedor, que cuestiona permanentemente a la formación inicial y que relanza la pregunta sobre el hecho de educar. En tercer lugar, aunque no menos importante, se destaca el trabajo que, como extensionista universitario, viene interpelando en sectores populares acerca de la pertenencia y naturaleza del hecho educativo con singularidad en los actores sociales diversos y en voces plurales de múltiples sentidos (Vitarelli, 2016).

## **2.5 Campo Profesional y Campo Pedagógico**

Desde el campo de la formación profesional, los aportes de Schön (1992) permiten afirmar que el profesor es un profesional que posee un conocimiento propio a partir del cual analiza las situaciones, delibera y decide. Este autor propone un nuevo modelo de formación profesional que denomina “profesional reflexivo”. Caracteriza la práctica

---

<sup>8</sup>Tendencia a considerar los valores culturales, sociales y políticos de tradición europea como modelos universales.

profesional desplegada en tres niveles diferentes de conciencia o explicitación del pensamiento: conocimiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Como el conocimiento en la acción es tácito, puede describirse a través de la observación y la reflexión. Pero, si bien la reflexión entendida como proceso cognitivo permite llevar a conciencia algo de la acción que despierta nuestra atención, no implica que pueda ser verbalizada

[...] cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a su práctica. (Montero, 2002, pp. 171-172)

El aporte al campo pedagógico por su lado, y tal como lo postula Marcelo Germán Vazelle (2007), que se encuentra como discurso populista, que se tornó hegemónico y el nuevo contexto de pensamiento crítico, las Ciencias de la Educación fueron cuestionadas por su falta de cientificidad. Esto hizo necesaria una reforma en el plan de estudios de la carrera. Sin embargo, fue la corriente espiritualista la que se impuso. Su discurso proponía contribuir con la liberación del pensamiento a partir de una profunda conciencia crítica. En la práctica, están los argumentos de esta corriente resultaron poco rigurosos, dado que su procedencia conservadora no respondía a los imperativos ideológicos del momento. La denuncia del campo sociológico a la educación como agente de reproducción atravesó también el saber pedagógico.

La problemática de la profesionalización del campo pedagógico, tal como lo menciona en su trabajo Alicia Inés Villa, Constanza Pedersoli, María Mercedes Martínno (2009), ha sido ampliamente investigada. La pregunta acerca de la especificidad profesional de las Ciencias de la Educación (que no reconoce especificidad disciplinar) ha sido abordada por autores como Furlán, Tenti Fanfani, Edelstein, Coria, entre otros, quienes coinciden respecto de ciertos rasgos típicos del campo, caracterizado por ser de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustituibilidad profesional y la diversidad, en el sentido de las dificultades para definir ámbitos de especialización. Esto traería como consecuencia una inseguridad y necesidad

constante de legitimación de saberes, prácticas y espacios de intervención (Edelstein, 1993).

Además, se señala que el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos, es decir, conjuntos de enunciados articulados que posibilitan racionalizar y dar cuenta de la diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en ámbitos múltiples. Cuando el pedagogo asume procesos de formación de docentes, tareas de asesoramiento institucional, diseño curricular, capacitación laboral, de educación popular, entre otras, desarrolla a su vez una práctica sostenida desde un discurso que traduce supuestos epistemológicos acerca de su trabajo, del desarrollo de la profesión y la profesionalidad. Esta manera de ejercer como profesionales en Ciencias de la Educación supone la referencia a un colectivo profesional (ya no a los actos de un individuo), la resignificación de un trabajo como socialmente necesario, la reflexión acerca del rol, la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica y la contribución a la creación de teoría (Messina, 1997).

Para Myriam Southwell (2014), la instalación de la dictadura<sup>9</sup>, en primer lugar, intentó controlar la cultura política que se había desbordado, antes que el sistema educativo en sentido estricto, y en esa búsqueda de control de la cultura política, las universidades fueron un objetivo privilegiado. El contenido ideológico de las directivas del régimen para las universidades no es simple de ser caracterizado; los puntos de choque entre las fuerzas armadas, que encontraban expresión en las instituciones que tenían a su cargo cada una de ellas, más los diferentes puntos de vista de quienes apoyaban el régimen, así como su propia incapacidad institucional, generaban acciones políticas tan contradictorias y cambiantes, como arbitrarias.

A partir de lo anterior, pensar en que los jóvenes en Argentina creen y estudien Pedagogía o en los que la están haciendo como auxiliares de las cátedras y de los institutos pedagógicos universitarios, la conciencia de la necesidad de recorrer esos caminos muchos de los cuales son senderos que vuelven a retomarse como condición imprescindible para una revitalización de los estudios educativos argentinos, es quizás la más importante de las

---

<sup>9</sup> El 24 de marzo de 1976 una nueva sublevación militar derrocó a la presidenta María Estela Martínez de Perón, instalando una dictadura en Argentina de tipo permanente (Estado burocrático-autoritario).

misiones a asignar a los pedagogos formados, conciencia que, en primer término, ha de llevar a un balance, a un severo análisis crítico de la situación pedagógica y educacional que cimente un real aporte a la ciencia de la formación humana al servicio de una comunidad nacional concreta. Misión, al fin y al cabo, universal del pedagogo que puede sintetizarse con las bellas palabras de Eduard Spranger: “El punto de reunión para todas las experiencias y movimientos en el dominio de la educación es el pedagogo; y hay que confiar en que no sea una criba, sino un espíritu formador y plasmador que pueda devolver lo recibido, elaborado, a la idea” (Ricardo Nassif; La Plata, diciembre de 1961. p.4).

## **2.6 Otras disciplinas**

Ahora bien, ramas como la Psicología Educativa, la Filosofía de la Educación y la Sociología de la Educación son las de mayor relevancia en los discursos propios de las Ciencias de la Educación y, por supuesto, en los discursos articulados a la Pedagogía, ya que constituyen en sí, no solo una alta producción académica, sino que se encuentran enmarcadas en los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la Educación en Argentina. A continuación, se revisarán aspectos de cada una de estas.

### ***2.6.1 Psicología***

Para la entrada de las diferentes disciplinas, las cuales han demostrado una mayor producción no solo académica sino en los diferentes discursos en Argentina, tal como lo indica Adriana Sulle y Silvina Davio (2017), la Psicopedagogía surgió en 1956, primero fue concebida en el campo de lo educativo como una rama de la Psicología, con énfasis en un abordaje psicométrico y educativo, centrado en las dificultades del sujeto de aprendizaje desde una mirada clínica. Abarcaba aspectos preventivos, asesoramiento y orientación en los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos y también aspectos terapéuticos: diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje. En esta concepción se propuso el trabajo en gabinetes aislados, abocados a la detección, diagnóstico y tratamiento de problemáticas individuales (Elichiry, 2000).

En cambio, la perspectiva de las últimas décadas está dirigida a la adopción de un abordaje interdisciplinario y transversal, influido por el paradigma de la complejidad y los cambios sociales, económicos, culturales y políticos que han definido un campo teórico-

práctico diversificado y complejo. Las investigaciones de tipo etnográfico que se realizaron en América Latina permitieron una aproximación diferente a los fenómenos referidos a la escolarización, posibilitando la comprensión de la complejidad de las interacciones de procesos (Elichiry, 2000). Tal mirada interdisciplinaria supone la articulación de diversas disciplinas abordando los complejos procesos vinculados con la escolarización, el desarrollo y el aprendizaje situados en contextos determinados, con el desafío de considerar la heterogeneidad de los elementos que componen los sistemas, comprendiendo su interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones en el conjunto (García, 2011).

La formación anteriormente enmarcada por la joven Facultad de Ciencias de la Educación se situaba en una tradición psicopedagógica científica basada en la psicología experimental, en la que siguió aunque de manera diferente la línea “positiva”<sup>10</sup> trazada por Pedro Scalabrini en la Escuela Normal de Paraná, en las dos primeras décadas del siglo contaba con tres cursos de psicología que constituían el eje de la formación: psicopedagogía, a cargo de Víctor Mercante hasta 1922, psicología anormal, a cargo de Rodolfo Senet, y psicología que tuvo como titular a Enrique Mouchet entre 1921 y 1930.

En esos años, pensadores como José María Ramos Mejía, José Ingenieros, Carlos Octavio Bunge, Agustín Álvarez, J. Alfredo Ferreira, José Nicolás Matienzo y Rodolfo Rivarola entre otros, concibieron la conformación de una nación repartiéndose entre las actividades médicas destinadas al control de la salud pública, la clínica, ideas jurídicas asociadas con un análisis ideológico moralista, la difusión de las ideas darwinianas, la aplicación de prescripciones lombrosianas, todas ellas relacionadas con el sistema educativo nacional. Debe decirse también que este modelo médico sufrió una transformación en el lenguaje escolar, tomando características propias y peculiares en diálogo con la escolarización. También, como lo ha caracterizado Inés Dussel en este mismo dossier, había en ellos una apuesta por la enseñanza y la superación del determinismo biológico.

Myriam Southwell (2014), precisa que la psicología que fundamentaba sus propuestas y prácticas era la psicología de las facultades. Desde esta perspectiva el hombre nacía con una serie de las facultades que debían desarrollarse mediante el ejercicio: pensar,

---

<sup>10</sup> El positivismo, es una corriente filosófica que funda la verdad en el método experimental de las ciencias positivas y que rechaza o niega cualquier interpretación teológica y metafísica.

razonar, memorizar, percibir, etc. Mercante también articulaba bases del pensamiento herbartiano con corrientes más puramente psicológicas como la psicología de Wundt. De los desarrollos teórico-instrumentales europeos, la pedagogía positivista argentina parece haber tomado sus rasgos de experimentalidad y su preocupación por la detección y atención de los individuos anormales, lo que derivó en una proliferación de tipologías diversas para el análisis de una población más amplia que aquella clasificada originariamente como anormal.

La psicología, como la señala en su texto, Marcelo Germán Vazelle (2007), pasó a constituir el fundamento de toda acción pedagógica. Es por ello que se instrumentó una nueva forma de ejercicio del poder, aquello que Álvarez Uría y Varela (1997) denominan “psicopoder”. En este marco surge, en 1914, la carrera de Ciencias de la Educación. En términos institucionales, sin embargo, podemos ubicar la génesis en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, creada en 1906. Su objetivo era la formación de los futuros profesores de enseñanza secundaria, la preparación técnica de los profesores y el perfeccionamiento de la instrucción universitaria de los demás institutos mediante el complemento de las humanidades.

Fue desde la Sección Pedagógica que se construyó un laboratorio de psicología experimental, no solo para dar respuesta a interpretaciones e hipótesis sino también para construir un espacio de conocimiento e intercambio de experiencias con otros investigadores de orden internacional. Por lo tanto, en este contexto, la pedagogía más allá de los esfuerzos de algunas individualidades debió ponerse al servicio de un nuevo orden en el que el poder y el control actuaron como mecanismos de legitimación social y académica. En este marco de estrecho rigor, acorde a los imperativos de la época, la carrera de Ciencias de la Educación tuvo que constituir su objeto de estudio y su lógica del saber. La relación entre producción del conocimiento y docencia quedó, así, escindida. Todo saber pedagógico se construía alrededor del laboratorio. Más allá del clima de Reforma iniciado en 1918 y continuado años después, Víctor Mercante impuso un modelo de pensamiento sustentado en una mirada taxonómica y psicologista de la realidad escolar. La revista Archivos dio claras muestras de este tipo de mirada.

Junto a la psicología, la antropometría generó también duros mecanismos de selección y homogeneización cultural. El campo de la didáctica se convirtió en un espacio

de mera reproducción de la ideología académica de ese momento. Sin embargo, por medio de la experimentación, los dispositivos de poder desde el ámbito académico y estatal actuaron para poner en claro que todos los sujetos no eran iguales, que se los podía clasificar en función de su herencia y de dotes naturales. Se destaca en esta etapa la figura de Rodolfo Senet, quien, en la misma línea de interpretación de la pedagogía como disciplina orientada a la observación y experimentación, trató de obtener métodos que contribuyeran al control de la psiquis del niño para intervenir en la sociedad. De esta manera, la misión de la escuela (esto, según sostiene y fundamenta Southwell mediante citas, se observa en la revista Archivos de la época), continuó siendo la de contribuir a evitar todo aquello peligrosamente contaminante. Fue así como, con el objetivo de sostener el equilibrio social, los mecanismos de segregación se tornaron marcadamente agresivos. Observamos aquí y la autora lo hace explícito a lo largo de su trabajo cómo la revista Archivos de Educación actuó como un dispositivo de reproducción del pensamiento intelectual pero también de resistencia. En ella, los pedagogos de la época expresaban sus ideas e incorporaban las de pensadores internacionales. De este modo la revista se constituyó en una valiosa fuente para el desarrollo de su trabajo.

En 1961, con la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación a cargo del profesor Ricardo Nassif, se reinstala en forma explícita la búsqueda de la cientificidad. Como consecuencia de ello, se procura borrar del ámbito universitario las interpretaciones espiritualistas propias de la etapa peronista. Conceptos como cuantificación o estandarización inundaron las prácticas docentes y el ámbito universitario. La psicología perdió su carácter de ciencia madre de la didáctica, para constituirse ahora en herramienta para la intervención clínica. Hacia los años setenta, esta tendencia devino en interpretaciones tecnicistas de base psicologista.

Respecto de las Ciencias de la Educación, María Raquel Coscarelli, María Dapin (2007), el estudio fundamenta la impronta positivista que hubo en su génesis, lo que lleva a comprender las posiciones que consideran a la Pedagogía como no científica. El cambio de denominación de Pedagogía por Ciencias de la Educación explica la autora, se vincula con cambios en la manera de entender la ciencia y en el camino elegido para abordar el problema de la educación. En este sentido, observa Olmedo, se sustituyen los fundamentos



epistemológicos de los primeros pedagogos ligados a la Filosofía (Herbart y Natorp) por otros basamentos en clave positivista.

### ***2.6.2 Filosofía***

Otra disciplina destacada es la Filosofía. María B. García (2013), la menciona desde la perspectiva de un conocimiento científico: En general, la esencia de la ciencia se relaciona con la exploración del mundo que nos rodea, con la búsqueda de un orden o estructura, de principios fundamentales y unificadores que constituyan el núcleo a partir del cual continuar esta exploración. Sin embargo, a lo largo de la historia de la ciencia, tanto el objetivo último de dichos principios como el grado de provisionalidad de estos han sido interpretados de diferentes maneras. Por un lado, aparecen posiciones dogmáticas donde opera un realismo ingenuo y se adopta una fe exagerada en los principios; olvidando que la ciencia no deriva de ellos, sino que es ella quien los crea y sólo los respeta mientras le sirvan de instrumentos de exploración en campos desconocidos; posiciones intermedias, que entienden que los principios no encabezan ni gobiernan la ciencia, sino que son el resultado de teorías comprobadas por el experimento, pero no siempre exentas de los errores de la hipótesis inicial; y, en el otro extremo, posiciones que consideran que la teoría, siempre subjetiva, no da “una” explicación final sino que se la concibe como una imagen interpretativa, fuente de nuevos descubrimientos, generalizaciones y relaciones entre entidades simbólicas.

Desde el punto de vista del contenido filosófico, se entiende como concepciones epistemológicas a las ideas o creencias relacionadas con qué es y cómo se puede fundamentar el conocimiento científico y, por otro lado, con las condiciones de producción y validación de dicho conocimiento.

El hecho de que las concepciones sean “tácitas”, tal como lo sugiere Claxton, permite destacar que, cuando se habla, por ejemplo, de concepciones sobre el conocimiento científico, no se hace referencia a las teorías filosóficas clásicas desde las que se han interpretado las cuestiones centrales asociadas con la naturaleza del conocimiento, su producción y su desarrollo, tales como realismo crítico, empirismo, estructuralismo, etc. sino a las ideas de carácter más bien intuitivo que elaboran las personas respecto de estas mismas cuestiones pero de manera informal. Algo similar ocurre en el contexto del

aprendizaje del conocimiento científico, donde no se espera encontrar docentes que adoptan concepciones conductistas o cognitivista de manera explícita sino más bien sujetos que tienen ideas o creencias que comparten algunos supuestos con las teorías del aprendizaje clásicas.

Más allá de los aspectos filosóficos y psicológicos presentados, cada uno de los ámbitos de estudio de la epistemología pueden ser analizados respondiendo a las siguientes preguntas: en el ámbito gnoseológico, a la pregunta qué es conocer, mientras que en el ámbito metodológico puede estudiarse respondiendo a la pregunta cómo se conoce. Teniendo en cuenta que el campo de interés del presente trabajo es el de la enseñanza de las ciencias, resulta relevante también el análisis de las concepciones respecto de qué ciencia se debe aprender y enseñar y cómo se debe aprender y enseñar la ciencia.

Alejandra Birgin (2010), señala, que la Pedagogía es un conjunto de técnicas que tienen que articularse con una filosofía, y con una filosofía del sujeto que comprende la cuestión de la libertad, pero también la cuestión de los límites, de la ley, de las normas, que comprende sobre todo la cuestión de la relación entre el sujeto y la cultura, porque creo que uno de los más grandes desafíos de la educación de hoy es la relación entre el sujeto y la cultura. Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo. Como dice Edgar Morin, la educación es hacer lazo entre una historia singular y una cultura que la preexiste; ese lazo moviliza el deseo y el mismo es constitutivo de la cultura. Porque una cultura viva es, para mí, aquella que religa lo íntimo con lo universal.

Por su lado, Sargiotti y Schnan (2011), afirman que el Positivismo encuentra su base en la filosofía de la historia moderna, centrada en la perfectibilidad de la naturaleza humana y en el progreso social a través de la razón y la autonomía del hombre. El problema es que estos pilares no han dado como fruto el cumplimiento de los ideales modernos de libertad, igualdad y justicia social (que son los únicos que pueden garantizar la supervivencia de la humanidad); y en esto, las instituciones modernas, entre ellas la escuela, ha tenido una fuerte responsabilidad.

### ***2.6.3 Sociología***

Si bien la psicología, enfatizó sus estudios, desde un corte médico, medible y trazado por una tradición positivista y la filosofía desde la perspectiva de conocimiento científico, bajo la perspectiva de que tanto las ideas como las creencias relacionadas con qué es y cómo son las cosas, se puede fundamentar el conocimiento científico; la Sociología por su lado, ha estado en relación con el comportamiento en si de determinada sociedad y en determinados tiempos, las tres sin duda hacen, y harán parte tanto de las Ciencias de la Educación como de la Pedagogía, por sus diversos procesos relacionados con el sujeto y su forma de ser, estar y relacionarse con en el mundo.

Viviana Seoane (2013), postula por medio de Martuccelli, que la sociología clásica siempre trató de describir las consecuencias de los grandes cambios estructurales a nivel de los procesos individuales, ya sea por ejemplo a través de la relación capital trabajo, ya sea por medio de la modernización. O sea, desde el origen había la voluntad de traducir, a nivel de las experiencias de los actores, los cambios estructurales. La sociología de los individuos se inscribe dentro de esta tradición y esquemáticamente se desarrolla en dos grandes perspectivas. La primera reúne a aquellos que realmente toman a los individuos como objeto fundamental de estudio, esencialmente a través de retratos sociológicos, por los que tratan de describir la especificidad de las diferentes formas de socialización presentes en cada individuo. La segunda, se ubica dentro de la tradición clásica, pero radicalizándola: lo importante, en esta vertiente, es no solamente dar cuenta de las consecuencias de los cambios estructurales a nivel de los actores, sino tratar de producir una inteligencia en la sociedad que parta y no solamente que llegue desde las experiencias de los actores.

Un cambio de orientación que implica la producción de una sociología que esté dirigida hacia los individuos: de lo que se trata es que los actores comprendan mejor la sociedad en la cual están viviendo. Una sociología cuyo objetivo primero es estudiar los grandes desafíos a los que están enfrentados los individuos en una sociedad, propone una descripción analítica de la sociedad que es distinta a la que proponen otras perspectivas teóricas.

Durante mucho tiempo la sociología resolvió esta distancia aplastando lo micro social sobre lo macrosocial. Es decir, una vez que se poseía una cartografía de la macroestructura se inferían, se deducían, casi mecánicamente las consecuencias micro sociales. La sociología clásica tuvo una mirada fuertemente “descendente” de la vida social.

Al punto que para cierta sociología clásica esto hacia innecesario o irrelevante el estudio concreto de los individuos la descripción de los casilleros sociológicos era suficiente para describir a los actores que se encontraban en ellos. En los años 1950-1970, en Estados Unidos, sobre todo, apareció una microsociología que defendió una filosofía distinta de la vida social y de la investigación de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, que le dio al nivel de la interacción, una autonomía intelectual a veces absoluta. Descubrieron una cosa importante: que muchas de las cosas que ocurren a niveles interactivos no podían ser deducidas de elementos estructurales. Impusieron entonces la idea de que la articulación entre lo macro y lo micro no era tan evidente ni tan rígida y homogénea como lo presupuesto durante mucho tiempo la sociología.

Sargiotti y Schnan (2011), sostienen que, desde sus orígenes, la Pedagogía entendida como saber primigenio sobre la educación, ha estado vinculada inherentemente a la formación docente. Con Comenio, la Pedagogía comenzó a ser considerada la verdadera Ciencia de la Educación, con límites, contenidos y medios propios precedidos por una clara y determinada doctrina antropológica, pero también con un sólido cimiento filosófico. Pero con el auge del Positivismo, la pedagogía quedó ubicada en un lugar meramente técnico y científicista, vaciándose así de su contenido específico.

El surgimiento y establecimiento de otras disciplinas como la sociología y la psicología, y la especificación del estudio que estas realizaban en lo educativo; junto con la producción de la didáctica fueron quitando parte del espacio que la Pedagogía ocupaba en el estudio general de la educación, como “la ciencia que se ocupa del estudio general de la educación”.

## **2.7 Escenario privilegiado del debate sobre la Pedagogía**

Los escenarios privilegiados para el debate sobre la Pedagogía se constituyen en los espacios de formación profesional y de producción vinculados a la Formación de maestros.

La Pedagogía y la Formación Docente reflexiona sobre el sitio de la Pedagogía en la formación docente dentro de las dimensiones disciplinarias, institucionales y políticas. Se recomienda analizar en conjunto la relación entre las disciplinas, la inclusión social y la transformación sociocultural. Asimismo, Araceli de Tezanos (1996) reconoció el papel de

la pedagogía como saber que imparte identidad cultural e intelectual en la formación docente.

Los investigadores señalan que es la docencia la que define y delimita la profesión docente, que a su vez determina el proceso de formación y práctica docente. La formación docente se realiza en instituciones específicas (instituciones formadoras de docentes y/o universidades) utilizando un currículo que determina su contenido, secuencia y ritmo.

En términos de formación de docentes, se debe hacer referencia a la categoría propuesta por Cristina Davini (1995), quien señala la lógica de desarrollar estándares para la formación de docentes dando vida a experiencias, contribuciones y direcciones profesionales de la industria, orientado además a la creación de proyectos conjuntos de aprendizaje, dado que la superación de la copia acrítica, el procedimiento de aprendizaje del programa es tal que durante la formación del profesorado los alumnos intentan desarrollar habilidades y competencias de aprendizaje; y acumular conocimientos para ejecutar sus tareas. Desde esta perspectiva, el proceso de formación es crear un equipo de formación capaz de formular estrategias de acuerdo con una lógica pedagógica global; diseñada para los tipos de especialidades a formar y las características de las tareas a las que se enfrentarán; las distintas dimensiones en las que se desarrolla la formación y el desarrollo de un mayor juicio crítico en el entorno.

Es así como Lea F. Vezub (2011) asegura que la formación docente es un proceso a largo plazo que pasa por diferentes etapas y se desarrolla en diferentes contextos (escuelas, instituciones educativas, seminarios, cursos de formación, participación en comunidades de práctica, participación en congresos o jornadas de formación, etc.). La formación docente incluye la asimilación/construcción de conocimientos teóricos; la pedagogía, las estrategias didácticas y curriculares, y la participación progresiva en la práctica; el análisis y la reflexión utilizando herramientas específicas que también incluyen experiencias, declaraciones previas (biografías escolares) y retención de conocimientos acumulados durante la formación de la carrera profesional.

Cabe mencionar el estudio que realizó Inés Dussel (1993) sobre la formación de docentes en educación secundaria, se preguntó a los docentes qué estándares usan al desarrollar sus programas. La mayoría respondió que había aprendido y seguido el currículo o plan de estudios en la escuela secundaria, algunos mencionaron características

de los estudiantes (motivación, compromiso con lo que están aprendiendo) y solo un tercio mencionó una variedad de otros enfoques teóricos, aspectos: recomendaciones para la diversidad, conectividad y crítica al pensar para enseñar.

Retomando a Myriam Feldfeber (1995), la formación docente se caracteriza de dos formas: académica y profesional; la formación profesional hasta que se define claramente el estatus profesional de los docentes, y la formación de formadores por el isomorfismo del proceso educativo y de la práctica profesional a la que conduce. Toda política de formación docente enfrenta dilemas organizativos relacionados con estos aspectos (Ferry: 1991). Esto incluye el vínculo entre la educación y la formación profesional, la integración de la teoría y la práctica; las exigencias a los docentes y el isomorfismo de las situaciones de formación y aprendizaje. Los debates en el campo de la formación docente giran en torno a estos temas.

Para María C. Davini (1995) en el sistema educativo moderno, el docente ejecuta su trabajo en un marco institucional predeterminado, en condiciones de trabajo muy insatisfactorias, reproduciendo el sistema normativo o de mando; de hecho, en un proceso no pensante donde se desarrolla la enseñanza en contextos didácticos normativos, es un entorno social que desfavorece su trabajo.

Desde una perspectiva sociológica funcionalista, diversos estudios definen la docencia como semiprofesional porque aún no ha cumplido los requisitos para convertirse en profesión. No corresponde a las características consideradas esenciales: autonomía y control sobre el propio trabajo, autoorganización de las unidades profesionales, conocimiento coherente con raíces científicas y control sobre la preparación de quienes ingresan a la profesión.

Por consiguiente, las instituciones de formación docente pueden verse como entornos de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para los docentes; la investigación se convierte en una herramienta valiosa para el trabajo colaborativo del desarrollo curricular que promueve el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico contextual, basado en el contenido y el conocimiento pedagógico. Sin embargo, si las instituciones educativas no cuentan con una política de Estado Nacional proactiva que garantice su efectiva transformación en áreas específicas del desarrollo de la actividad

científica investigativa, todo pronunciamiento sobre el desarrollo profesional de los docentes quedará vacío.

En el contexto de esta demanda de transformación institucional, debe agregarse también la redefinición de las condiciones de trabajo del personal docente, lo que garantiza cambios significativos en la forma de selección de los profesores universitarios; así como en los diversos mecanismos de selección y regulación del personal. Impulsar la carrera de los profesionales de estas instituciones. Los nombramientos de oficio serán la forma más adecuada para asegurar la posibilidad de una actividad investigadora eficaz.

En cuanto al concepto de desarrollo profesional de los docentes tomado desde Molinari & Ruiz (2009), lo cual se muestra como tendencia principal de las últimas décadas. En donde trata de superar la separación entre la educación inicial y la educación continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de funciones profesionales y pedagógicas; lo cual se inician y atraviesan la misma educación; más precisamente, la idea de desarrollo tiene connotaciones evolutivas y continuas que van más allá del tradicional binomio de la superación de la formación inicial.

A propósito de esto, para Raúl A. Menhginí (2015) el vínculo entre la formación inicial y la formación continua es ahora casi inevitable. Centrarse en uno nos llevará casi con toda seguridad a analizar el otro. Este continuo que caracteriza la formación docente es más pronunciado en los primeros años de ejercicio profesional, es decir, para los principiantes que salen de la educación inicial y comienzan en actividades de educación continua. La formación inicial comienza mucho antes de la carrera, ya que nuestro recorrido por los niveles educativos deja “señales” en los roles de los estudiantes, comportamientos y formas de entender; estilos que emergen o resurgen en el momento de afrontar distintos tipos de eventos.

Desde este punto, se habla de varios autores que coinciden en el desarrollo profesional del docente; es la capacidad del docente para mantener la curiosidad en el aula y buscar el diálogo con colegas expertos para apoyar el análisis de datos. Esta capacidad subyace en cualquier actividad o proceso que tenga como objetivo mejorar las habilidades, la actitud, la comprensión o desempeño de los roles actuales o futuros. Se considera un crecimiento profesional que los docentes logran a través de su experiencia y análisis sistemático de la práctica individual y colectiva; pero, siempre contextualizados en su lugar

de trabajo, en la escuela. El desarrollo profesional hoy implica experiencias educativas dentro de la institución con la comunidad educativa, la facultad y el personal; orientado hacia las necesidades de aprendizaje de la escuela y los estudiantes.

La formación docente, tanto inicial como continúa, ha sido fundamental para mejorar la calidad de la educación en América Latina durante la última década (Molinari & Ruiz, 2009, p. 2). Es así como las escuelas con las que se trabajan comienzan a verse como socios necesarios a la hora de determinar los caminos de formación, ya que, en la práctica docente en estas escuelas, los docentes y profesores ponen al trabajo sus saberes pedagógicos, aprendizaje (propios y de sus alumnos) e instituciones.

Por lo tanto, Daniel Suárez (1993) comenta sobre la calidad de la educación de los docentes del futuro, tiene implicaciones que van más allá de cuestiones pedagógicas, técnicas o de enfoques de organización institucional, si no se convierte en una cuestión de carácter político. Es entonces cierto que los enfoques teóricos más útiles para facilitar y orientar la investigación sobre cuestiones relacionadas con la formación docente tendrán que dilucidar las categorías de macro-órdenes sociales, categorías de micro-órdenes y aspectos de la naturaleza técnica e instrumental. Ayudar a revelar cómo las estructuras subyacentes de poder e interés se integran con las propuestas de programas y las prácticas de capacitación institucional.

Esta actitud crítica de la teoría constituye así una condición para su traducción, en un apoyo efectivo al proceso de elaboración de recomendaciones sustantivas que orienten la eventual reforma del sistema de formación, así como el diseño, planificación e implementación de estrategias y técnicas adecuadas en la solución de los problemas de la práctica institucional.

Con Fornasero & Benegas (2011) se encontró la fragmentación de la Pedagogía en las Ciencias de la Educación y la impronta tecnológica del conocimiento científico moderno; han llevado a que la formación docente se organice en torno al dominio de la enseñanza en algunas propuestas, llegando al extremo del isomorfismo entre esta y la formación docente. Ellas retoman la idea de Achilli, desde su punto de vista entiende la formación docente como el proceso específico en el que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se articulan y orientan a partir de la configuración de “sujetos docentes/enseñantes” y cuyo campo de acción es la práctica docente.



Desde Sargiotti & Schan (2011) es muy importante hacerse esta pregunta y tratar de desarrollar una respuesta práctica a las preguntas planteadas en la formación docente; porque las Ciencias de la Educación no va más allá de la creación de conocimiento descriptivo. Como tal, en última instancia, terminar con la instrumentalización de la relación entre los actores educativos y su relación con el conocimiento, que afecta a la mayoría de los sistemas educativos y micro niveles de la sociedad.

Por ello, algunos programas de investigación permiten que varias universidades de Argentina postulen a la carrera de Ciencias de la Educación; al tiempo que convierte el reconocimiento del mundo académico en el derecho a la pedagogía en la propia vida. Los ecos promisorios que encuentra entre el nuevo método se reflejan claramente en las conclusiones de la “Primera Reunión del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional” (La Plata, septiembre de 1961). Nassif (2014) plantea que entre ellos deben destacarse y convertirse en el futuro de la investigación del estudio de Argentina, la investigación de la enseñanza de hechos; el aumento de la experiencia educativa; el método; el tema del aprendizaje interdisciplinario es la extensión de la comprensión de las CIE en la universidad tradicional. Esto para identificar los enormes problemas de la educación nacional basada en su democracia y comportamiento popular.

En Argentina, como en la mayoría de los países latinoamericanos, la estrategia evolutiva de modernización social a través del Estado aspira a transformar la estructura económica y la matriz social y política formada en décadas anteriores. Estos esfuerzos de modernización se han manifestado en el establecimiento de una serie de oficinas de planificación a nivel nacional y regional; en la profesionalización de parte de la administración educativa. A fines de la década de 1950, se enfatizó una visión sobre la necesidad de fortalecer el vínculo entre la ciencia y la universidad; lo que se reconoció de importancia estratégica para la organización y para la producción de conocimiento científico. Este, como herramienta central para los procesos de desarrollo económico y social.

De esta manera, la modernización de la universidad condujo a la institucionalización de profesiones como la sociología, las Ciencias de la Educación y la psicología. A la formación de estas profesiones se sumó la expansión de la devoción exclusiva y la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

(CONICET), como el organismo gubernamental dedicado a regular el sistema nacional de ciencia y tecnología. En 1958 se crea la profesión docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA), reemplazando a los estudios de educación. El surgimiento y expansión de estas profesiones de educación superior, marcó el nacimiento de una nueva profesión más permanente y especializada: los licenciados en CIE. Esto también indica el surgimiento de un nuevo actor en el campo de la educación.

La creación del Centro de Investigaciones Ciencias de la Educación (CICE) en 1968, bajo el patrocinio institucional del Instituto Torcuato Di Tella, reunió a un grupo de profesores que habían salido de la UBA en 1966. El instituto continuó desarrollando la formación de investigadores activos y productores de conocimiento en los años setenta y ochenta. A la par, en la sociedad argentina, durante este período se generaron varios grupos de intelectuales universitarios. La más destacada en el campo de la educación es la Revista de Ciencias de la Educación (en 1970). La revista, que no constituye un centro académico, trajo al debate educativo argentino importantes corrientes educativas, a partir de la intensa tarea de difundir la reproducción educativa; las teorías de la comunicación popular y de la educación popular.

Los autores Villa, Pedersoli & Martín (2009) destacan obras como la de 1969 de Silvia Brusilovsky que realizó uno de los primeros trabajos en la profesión docente; seguido por Juan Carlos Tedesco en la década de 1970. Algunas otras obras inéditas; Raquel Coscarelli sobre la participación de los graduados en el sistema educativo; la Tesis de Maestría de Florencia Carlino, sobre la profesionalización de los pedagogos, en los años 1980; y los trabajos de Anahí Guelman sobre el desempeño de los graduados en las empresas. Estos trabajos pueden ser considerados algunos de los estudios argentinos sobre el tema.

Asimismo, la profesionalización de las Ciencias de la Educación está formada por una serie de prácticas específicas ejecutadas por profesionales específicos en determinados de campos; que es producto del “sentido práctico”. Desarrollada en su época en un único espacio social, donde el contenido principal no está presente solo en los conceptos aprendidos en las universidades, sino también sus singulares trayectorias; historias de vida, biografías y formas de socialización profesional.

Es importante destacar a Rodrigo & Testa (2018) en el que, cada año, se decidirá en la licenciatura en Ciencias de la Educación, temas de Problemáticas Filosóficas y Educación, y el seminario permanente electivo de filosofía de la educación. Dos cursos destinados a revelar el vínculo entre filosofía y educación del problema. Cada uno busca reflejar y reconstruir la dimensión filosófica que requiere la educación, con particular énfasis en la naturaleza ético-política de la práctica educativa, y abordar directamente las cuestiones epistemológicas involucradas. La tarea que se emprende desde un inicio es que los estudiantes busquen visibilizar y medir el carácter situacional e histórico de la reflexión filosófica en el campo de la enseñanza y su incidencia en la construcción de una disciplina autónoma.

Es clave mencionar, que el campo profesional y académico de las Ciencias de la Educación. Para Villa, A. I.; Pedersoli, C. & Martín, M. M., (2009) es sin duda un reto difícil para los que conforman el grupo de profesionales que conocen este campo. Sin embargo, estos profesionales han permitido que el desafío, en casi 100 años de instalaciones de CIE en Argentina, han ayudado a transformar el panorama educativo del país de una vez por todas. Pero, no se puede ignorar que la producción académica; la especialización y las condiciones de trabajo de estos profesionales han cambiado significativamente a lo largo de los años. Las reflexiones sobre la metamorfosis del trabajo conducen a un análisis de constructivo de un mundo de la vida organizado en torno a formas muy modernas de empleo asalariado y producción industrial. En esta área, se presta atención a los especialistas en educación.

Esto llevó a revisar el *Quehacer de los profesionales en CIE*. Villa, A. I.; Pedersoli, C. & Martín, M. M., (2009) trabajan este punto, para estos autores el trabajo de los profesionales en CIE reside en las trayectorias, experiencias y prácticas de sus agentes; de esto se sabe muy poco aparte de los debates académicos centrados en el discurso y la jerga como predictores de la práctica. En esta misma temática se encuentra a Carrera, M. C., (2015), en un punto específico retoma a Soprano (2007) cuando se pregunta “¿*Qué hacen los egresados en Ciencias de la Educación?*”, este autor define la “acción pedagógica del educador”, el “ejercicio profesional del egresado” y luego utiliza “el concepto de “acción pedagógica” como categoría de práctica profesional”.

La autora (Soprano, 2007), examina las estrategias para el reclutamiento y la retención de graduados en los espacios de inserción. Allí, encuentra que las reglas de acceso a las plazas del sistema educativo están formalizadas y los concursos son la principal forma de acceso. Si bien no existen reglas formales en los espacios surgidos en las últimas décadas, “la puesta en juego de los capitales sociales de cada egresado se convierte en la forma de acceso” (2014: 166).

Desde el establecimiento de la Escuela Normal en la ciudad de Paraná en 1870 y hasta 1967, la formación docente en Argentina estuvo a cargo de las Escuelas Normales en un nivel secundario, principalmente a nivel nacional. En 1956 quedó bajo su jurisdicción la provincia de Buenos Aires, tres escuelas también tendrán el mismo plan de estudios que el Ministerio de Educación en el futuro.

En Feldfeber, M., (1995) refleja como en los inicios del sistema educativo, los docentes que trabajaban en la educación secundaria no contaban con una formación docente especializada. Los graduados son profesores “naturales” de colegios nacionales que se preparan para ingresar a la universidad. El campo de la formación docente de secundaria se estructura a través de la diferenciación gradual dentro de un marco institucional dado en respuesta a los cambios cuantitativos y cualitativos que ocurren en ese nivel.

A nivel nacional, se forman profesores de secundaria en profesorado de las universidades; en las instituciones de formación docente y las Escuelas Normales (habilitadas en 1953 para formar profesores asociados en diversas modalidades). Tomando el ejemplo de la provincia de Buenos Aires, se han establecido instituciones de formación docente superior para brindar capacitación a maestros y profesores de los niveles iniciales, primaria y medio.

En discusiones más recientes, Branda, S. A., (2018) atribuye el campo actual de la formación docente se enfrenta a nuevas prácticas que incluyen diferentes dimensiones, tales como las relaciones entre las disciplinas involucradas (la interacción de docentes y estudiantes) a lo largo de la institución y en el aula misma (formas de información, formas de autoridad y formas de poder). Esta nueva práctica, que exige innovación y reflexión, rompe el viejo modelo y reconoce la combinación de varias variables que inciden en él; como el interés de los docentes por promover condiciones que acerquen a los estudiantes a la comunidad científica y su producción.

Se busca formas de pensar desde diferentes perspectivas, enfoques alternativos para los estudiantes que enfatizan sus posibilidades creativas y su capacidad de colaboración, el inicio temprano del estudiante para desarrollar habilidades específicas para la práctica profesional y en fortalecer las relaciones con el conocimiento que se desarrolla de una manera rica y compleja.

A la vez, se realiza un tránsito de algunos de los debates epistemológicos en la formación docente. En 1995, María C. Davini argumenta a la docencia como actividad; se organiza en torno a la expansión del sistema escolar, respondiendo; por un lado, a las oleadas de urbanización, industrialización, inmigración, clase social y relaciones de género; y por otro, promoviendo modelos de ciencias sociales positivistas y de igualdad sobre las oportunidades y la ideología del profesionalismo.

En esta dirección, la educación se origina y se desarrolla históricamente a través del papel de los funcionarios públicos es decir, los docentes que giran en torno a los fines de la disciplina, la meritocracia, la eficacia y la “salvación”. Aunque el desarrollo del saber pedagógico estuvo limitado por las condiciones de la época, la docencia mantuvo una fuerte unidad de pensamiento y un control considerable sobre su proceso técnico del trabajo. Aunque sus tareas nunca fueron bien pagadas, la distancia cultural entre profesores y alumnos mantuvo para ellos un estatus social importante.

La autora, anteriormente mencionada, también indica la tendencia a “racionalizar” los costos de funcionamiento de las instituciones estatales que ha llevado al deterioro de las condiciones laborales; caracterizadas por el trabajo intensivo de los educadores. Se denomina al proceso en el cual el empleador (estatal o privado) obtiene ingresos adicionales del trabajador, mientras limita los privilegios del trabajo no manual. En otras palabras, los docentes tienen trabajo adicional fuera de su profesión.

Lo afirma argumentando como los docentes realizan trabajo físico en las escuelas (muchas veces como la limpieza y reparación), participan en temas de asistencia a grupos de población desfavorecidos (acciones de salud, alimentación, sociedad, etc.), resuelven los problemas básicos de supervivencia de los estudiantes, y aún no saben cómo para solucionar los problemas de violencia social en la escuela. Todo ello en el contexto del aumento del número de alumnos, producto de la ampliación de la escuela, que no ha ido

acompañada del correspondiente aumento del número de docentes. Además de la educación general, también tienen muchas actividades relacionadas con los programas escolares.

Para Daniel Suárez (1993) el diseño de cualquier proyecto de formación docente incluye, aunque sea de manera implícita; ciertos mandatos, en cuanto al papel que deben asumir los docentes una vez que se utilizan en la vida cotidiana de la escuela. Si este mandato contiene elementos demasiado contradictorios y que no coinciden con las condiciones materiales, sociales y técnicas, en las que debe desempeñarse el rol; se puede suponer que el proyecto político-pedagógico que lo contiene y le da sentido, pierde fuerza. En el mismo movimiento, se va diluyendo el consenso sobre lo que “debe ser” un docente y trastornando su proyecto formativo.

Otra problemática de esta línea son los saberes docentes. Alliaud & Vezub (2015) mencionan el tema de la transferencia del conocimiento que tomó protagonismo y los debates se renovaron en un esfuerzo por mejorar la formación docente. En primer lugar, dado que el conocimiento y el saber son los elementos principales de la acción educativa y la tarea de los docentes, forman parte de la materia prima de su trabajo. En segundo punto; para interactuar con los estudiantes y orientar su aprendizaje hacia el currículo escolar, los docentes necesitan aprender sus propias estrategias y herramientas específicas basadas en conocimientos de pedagogía, didáctica, currículo y comunicación. En la tercera parte; el cambio social acelerado, un cambio en el modo de producción, ha colocado el conocimiento, especialmente la capacidad de adquirir, buscar y crear saberes; en lugar del privilegio y el poder de ejercer la ciudadanía y los derechos.

En este sentido, Daniel Suárez (1993) reitera en el carácter político de la formación docente a la luz de las visiones que limitan su formulación a cuestiones técnico-normativas. Su avance teórico habla de una definición más integral del objeto de estudio y del desarrollo de amplios conceptos interpretativos que revierten, y modifican las consideraciones técnicas en la formación docente. Según sus comentarios, el tema de la formación docente debe entenderse primero como un elemento de un plan de política educativa que cubre todos los aspectos del sistema educativo y también es parte de un plan de política global. También se advierte que más allá de la evaluación crítica de los objetivos en intereses de tal proyecto, es difícil de comprender dadas sus múltiples dimensiones e implicaciones para la práctica escolar.

Del mismo modo, las políticas de reforma curricular y los desarrollos teóricos han contribuido al desarrollo de nuevas metáforas para la profesión docente. La imagen del docente como ejecutor es reemplazada por la del docente como investigador, colaborador en el proceso de reforma, agente del currículo y profesional que redefine o reformule el currículo. Para Cols (2000) indica que se han trazado límites desde otras áreas del conocimiento, que paulatinamente afectan la perspectiva de las actividades educativas. En el ataque a una forma de racionalidad técnica como modo de interpretar el mundo social, el papel de las ideas de Habermas es bien conocido y ha sido reiteradamente retomado en el campo de la educación por escritores como Carr (1990). Quien ha desarrollado una línea crítica de pensamiento en el campo sobre la relación entre la teoría pedagógica y la práctica docente.

Otro tema del informe, que se debe destacar es el debate pedagógico en la formación docente. No cabe duda de que, en la formación docente, la relación de los modelos y estrategias de formación con la práctica escolar ha sido uno de los temas más frecuentes en el debate pedagógico de los últimos años. Siempre que se menciona el deterioro de la calidad de la educación escolar en el campo de las CIE; una de sus causas más importantes, directa o indirectamente, es la inadecuada y nefasta formación técnico profesional de los docentes. Sin embargo, una lectura crítica de la literatura sobre el tema; muestra que en la mayoría de los casos adopta enfoques técnicos e instrumentales, o está sesgado con interpretaciones reduccionistas del proceso educativo que favorecen su comprensión científica y persuasiva, o se reduce el tratamiento teórico a alguna de sus dimensiones.

Vale decir que la Pedagogía del programa de doctorado se sitúa en el centro de su pensamiento y acción, es una disciplina con motivaciones y necesidades cuyos saberes, experiencias e interrelaciones se problematizan en busca del sentido del saber en el programa de formación personal profesional. El sujeto que gradualmente establece su autoridad para construir nuevos conocimientos se convierte en el autor. Concretamente, un sujeto acompañado por la pedagogía doctoral.

Con el autor Daniel Suárez (1993) se encontró la dificultad de crear un programa de trabajo de teoría de sistemas; a pesar del amplio interés en el problema, todavía no es posible configurar con precisión conocimientos específicos para tener en cuenta su

complejidad y las múltiples dimensiones asociadas a su determinación. De hecho, el enfoque sobre el nivel de calidad de la formación docente o del magisterio y la evaluación de la eficacia de diversas prácticas de la formación técnica profesional, en el seguimiento de los futuros profesores, aún no se ha convertido en un campo teórico como para identificar objetos de investigación hacia posibles áreas de investigación empírica.

Por esta razón, los enfoques heterogéneos carecen de un marco conceptual de referencia claro que sustenta sus afirmaciones y supuestos, y permita la confrontación entre estos, y el ámbito de la realidad que pretenden explicar. Este vacío teórico debe llenarse. Si su objetivo es transformar el conocimiento, se orienta para la práctica. Puede permitirles recomendar elementos y así mejorar la calidad de la organización de capacitación. En definitiva, se trata de generar conocimiento crítico en la configuración de prácticas educativas de calidad, no solo de generar conocimiento sobre los problemas que representan.

## **2.8 Desarrollo profesional Docente**

El concepto de desarrollo profesional docente, Andrea Molinari, Guillermo Ruiz (2009), señalan que, como tendencia dominante de las últimas décadas, trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación, justamente la idea de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial-perfeccionamiento (Imbernón, 1994; Marcelo, 2008). Diversos autores coinciden en concebir al desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos y que esta capacidad contempla cualquier actividad o proceso que intente mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Se concibe como el crecimiento profesional, que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de forma sistemática tanto individual como colectivamente, pero siempre contextualizada en su lugar de trabajo, es decir, la escuela. El desarrollo profesional hoy se encuentra vinculado a experiencias formativas que transcurren dentro de las instituciones



junto a la comunidad educativa, al colectivo docente, y orientado a la propia escuela y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Hablar del campo profesional y académico de las Ciencias de la Educación, Alicia Inés Villa, Constanza Pedersoli, María Mercedes Martínez (2011), indican que es un reto sin duda complejo para quienes formamos el colectivo de profesionales que entendemos en el área. No obstante, asumimos el desafío porque los casi 100 años de instalación de las Ciencias de la Educación en Argentina han contribuido a reconfigurar de una vez y para siempre el campo educativo nacional. Sin embargo, no podemos perder de vista que las condiciones de producción académica, de profesionalización y de trabajo para dichos profesionales han cambiado profundamente a lo largo de estos años. Las reflexiones en torno a las metamorfosis del trabajo traen consigo el análisis de la desestructuración de los mundos de vida organizados en torno al empleo asalariado de la alta modernidad y al modelo productivo industrial. Esto incluye los cambios en la identidad de base de los colectivos profesionales, tal como lo afirman diversos autores en el campo de la Sociología, tales como Gorz, Beck, Giddens, Nefa, De la Garza, entre otros. En este territorio se incluye la preocupación por los profesionales de la educación.

## **2.9 Conceptos relevantes para caracterizar la pedagogía y pensar este campo en Argentina.**

Dentro de la producción académica sobre Pedagogía en Argentina, circunscrita en el periodo de 1995 a 2021, se destacan los conceptos relacionados a la Pedagogía como: Educación, Currículo, Transmisión, y Formación.

El término Pedagogía se confunde a menudo con el concepto de *educación*, pero para entender la Pedagogía, primero se debe entender correctamente el término educación. “La palabra «educación» tiene significados diferentes. (...) No solo en el lenguaje cotidiano y de uso corriente, sino también en los textos pedagógicos se entienden cosas diferentes con la palabra «educación»” (Nassif, 2014).

Está claro que los argentinos, como todos los países, tienen una *historia de la educación*. Pero, para Ricardo Nassif (2014) les falta una visión crítica de esta historia; un

sentido refinado de lo que se imponen o se encomienda desarrollar, una visión orgánica de los ideales a los que aspiran y, por tanto, un conjunto refinado de métodos de enseñanza y principios organizadores de los mismos. Del análisis histórico de la educación argentina han surgido ideas y normas en un torrente interminable. En Sarmiento no está escalado en su totalidad; desde él hasta el presente, un gran número de teorías y actualizaciones no siempre son orgánicas, pero muchas veces fructíferas.

Hasta hace poco tiempo, la historia de la educación no ha emprendido estas tareas. Asociada tradicionalmente a la historia de las ideas, en el siglo pasado se ha volcado hacia la sociología y la política, y constituye lo que los educadores británicos denominan “la historia de la ley y los hechos” (GOODSON, 1988: 42). Esta es la historia de la construcción de un sistema educativo moderno y debe enseñarse en las nuevas instituciones de formación de docentes. Debido a este nuevo enfoque, la atención se centra en ampliar los programas nacionales y los sistemas educativos. El auge de la sociología funcionalista y la orientación cepalina en las décadas de 1950 y 1960 no trajeron muchos cambios. Como antes, se trata de “historia sin escuelas”: una especie de caja negra a través de la cual se logran determinados objetivos políticos o se asignan determinadas posiciones sociales. La especificidad, complejidad y diversidad de las prácticas de aprendizaje no son consideraciones analíticas.

El sistema educativo moderno se construyó sobre sus cimientos en la segunda mitad del siglo XIX. Sarmiento creó la polarización de Civilización vs. Barbarie como base para la construcción de un Estado-Nación. Se puede decir que esta polaridad tiene evidentes connotaciones pedagógicas, por un lado, los países “modernos” y “civilizados” de los oligarcas agroexportadores; por otro lado, la ignorancia de los caudillos que eran principalmente representados por las oligarquías locales. Esta definición del problema nacional en términos pedagógicos preserva el papel esencial de la educación: Sarmiento llama a la creación de una “soberanía educativa”. Porque los incultos siempre votarán por Rosas.

La educación pronto recibió la tarea de generar una unidad nacional que, en la imaginación de los líderes políticos, estaba amenazada por la inmigración. En 1908 a 1910, el Consejo Nacional de Educación organizó un “movimiento patriótico” opuesto al autogobierno y a las iniciativas locales. Para alcanzar la línea de homogeneidad política y

unidad nacional, el sistema educativo ha recibido un apoyo considerable. Según el censo de 1914, casi el 48% por ciento de la población asistía a la escuela. Para 1930 la asistencia escolar era del 69%.

Durante el mismo período, señalan Inés Dussel & Marcelo Caruso (1996) como estallaron varias luchas entre diferentes programas político-pedagógicos. Ellos retoman a Adriana Puiggrós, donde muestra claramente cómo se forman y trabajan diferentes grupos para dar forma al *currículo* argentino. Esta autora ha identificado dos tendencias principales en la Pedagogía: los “normalizadores”, que pensaban en la educación como la mejor manera de mantener a las personas en el buen camino y querían un sistema centralizado, y homogéneo; y los “radicalistas democráticos”, que reivindicaban el propio gobierno escolar y, el pluralismo político y pedagógico. El primer grupo ganó la batalla y estableció la hegemonía del *currículo humanista tradicional*, cuyos rituales y contenidos mostraron una sorprendente resistencia durante este período.

El sufragio universal se estableció en 1912, y cuatro años más tarde llegó al poder el primer gobierno elegido democráticamente de un movimiento democrático popular radical. Cuando los estudiantes asumieron el gobierno en la conservadora de la Universidad de Córdoba en 1918, solo una minoría de educadores apoyó el movimiento de reforma y la mayoría comenzó a dudar de las implicaciones políticas de la libertad de clases. Para algunos, las demandas de los estudiantes de compartir el liderazgo de la universidad no son sostenibles; para otros sugiere que se necesitan reformas más profundas para evitar tales trastornos. Los términos de “*Modernización*” y “*Democracia*”, tanto sean juntas o por separado, son las nuevas palabras clave de la pedagogía.

La crisis mundial de 1930 provocó profundos cambios en la estructura económica y social en el país argentino. También ha tenido una fuerte influencia en el campo pedagógico. La Iglesia Católica vuelve a estar a la ofensiva para incorporar contenidos religiosos en los currículos escolares. El involucramiento de la religión es parte de la propuesta de “*espiritualización de las escuelas argentinas*” frente al cientificismo y el intelectualismo. Esta ofensiva encontró cuidadosos interlocutores en gobiernos como la política educativa de José Evaristo Uriburu (1930-1931) y el gobierno militar (1943-1946). Al mismo tiempo, entre 1931 y 1943, se llevaron a cabo reformas educativas conservadoras; en un intento de vincular las escuelas con la industria emergente de

Argentina. Varias versiones del liberalismo y la izquierda pedagógica centran sus luchas en defender el estado laico, y el currículo humanista, desconociendo las nuevas condiciones que surgen tras la crisis.

A fines de la década de 1960 y principios de la de 1970, toda la formación del sector de la educación intelectual y profesional comenzó a verse profundamente influenciada por estos movimientos de modernización. En 1976, la dictadura militar marcó el inicio de una era caracterizada por la represión, el congelamiento del debate político-educativo y el desmantelamiento de proyectos modernos. El “Proceso de Reorganización Nacional” no pretende modernizar la sociedad, sino controlar el comportamiento político y social mediante el establecimiento de un estado militar y la apertura de los mercados (p. 71).

Otro factor relevante es el retorno a la democracia y la reapertura del debate educativo; esto lleva a la reconfiguración, ampliación y diferenciación del campo (1984-1993), el fin de la última dictadura militar y el retorno del régimen. La constitución de 1983 marcó el comienzo de un período de revitalización *cultural* y reabrir el debate social. En este marco, el sistema educativo es visto como el vehículo central para cambiar las culturas autoritarias. La democratización de la sociedad y del Estado constituyó el eje excluyente de la política pública; que se manifestó en el sistema educativo, en la ampliación de la matrícula, en la introducción o sustitución de mecanismos de participación en la gestión escolar y en la promoción de la educación centrada en el estudiante.

Los intentos de reconstruir las capacidades administrativas y organizativas educativas del Estado dieron como resultado proyectos para reorganizar y fortalecer los recursos humanos actuales, producir informes y diagnósticos que permitan la definición de la educación y la futura reestructuración global del nivel central. En este contexto político, social y cultural se produjeron una serie de transformaciones que llevaron a la apertura, y desarrollo de múltiples espacios institucionales para la producción de conocimiento, y la investigación educativa.

Por consiguiente, la Pedagogía de formación tradicional desde el accionar de los formadores se refiere al comportamiento y las creencias de la tradición académica. En su práctica pedagógica priorizan la *formación profesional* de los futuros docentes. Porque el educador está en el centro del proceso de *aprendizaje* y es un sujeto de *conocimiento* y comunicación. El vínculo entre docente-alumno es autoritaria; porque los maestros no son

solo personas con conocimiento, sino que este es el único acertado. Por ello, para Branda (2018) el objetivo de la formación profesional orientada al desempeño es colocar al sujeto en una situación similar a la profesión en la que espera ejercerse en el futuro.

De esta forma, el aprendiz puede mostrar que es un sujeto que sabe, se conoce a sí mismo, es consciente de sus capacidades, está comprometido con el sentido, valorado y reconocido por los demás.

Es un método de recrear una situación y probar la pericia que tiene en cuenta lo que hace el sujeto, cómo lo hace y el significado que le atribuye. Es recrear la vida profesional de los estudiantes en formación; fomentando el desarrollo de herramientas, acciones y configuraciones útiles para la vida profesional. Junto con el proceso inductivo, la práctica es fuente de conocimiento y su profundización facilita la construcción del conocimiento. Esta autora (Branda, 2018) toma la idea de Perrenoud (2006) cuando sugiere que durante la formación se forman lo que él llama hábitos de trabajo, un conjunto de programas para percibir, evaluar, pensar y actuar.

Inés Dussel (1993) reitera que, con el tiempo, las teorías pedagógicas y la historia de la educación han divergido más de lo que se han encontrado. El surgimiento de una nueva área temática, la *historia del currículo*, parece ser un área posible de confluencia de preocupaciones comunes: restaurar la complejidad y la especificidad de la práctica pedagógica en la reflexión y la acción.

Por su parte el concepto de currículo infiere en si una pregunta implícita, *¿Qué es el currículo?* Como muchos autores han señalado, como por ejemplo Walter Doyle (1995) el término tiene varias definiciones, ninguna de las cuales captura los muchos significados comúnmente asociados con el término.

Esta variedad de terminología se debe principalmente a que el proceso curricular opera en diferentes niveles educativos. Hay cursos formales, cursos que están incluidos en libros de texto y materiales, cursos que realmente se enseñan en el salón de clases, cursos que toman los estudiantes, cursos que están incluidos en los exámenes que toman los estudiantes.

Ninguna descripción del campo de la historia del currículo estaría completa sin hacer referencia al creciente debate sobre sus problemas y limitaciones. Con Inés Dussel (1993) hay una polémica historiográfica en torno al objeto investigado, que ha sido

repulsivo en varias ocasiones; es difícil de percibir como concepto. Ella plantea estos interrogantes: ¿El currículo es un documento escrito o es cotidiano en la escuela? Entonces, la historia del currículo, ¿es una historia de las ideas o una historia de la práctica? ¿Qué sujetos se determinan curricularmente?

Según Tadeu Da Silva (2001) reagrupa la producción del campo curricular y divide las teorías en diferentes categorías según tradicionales, críticas y proscriticas; en las que ubica la teoría poscolonial. Sugiere que una perspectiva poscolonial sobre el currículo debería estar estrechamente relacionada con las manifestaciones aparentemente benignas del otro que se encuentran en todos los currículos contemporáneos; mientras enfatiza que es una perspectiva que no aísla el tema del poder, la política e interpretación del conocimiento, la cultura y la estética.

En cuanto a la transmisión, y tal como lo señalan Fattore & Caldo (2011), a lo relacionado con la palabra “*transmisión*”, que el lenguaje pedagógico tradicionalmente progresista tiende a omitir porque prioriza la difusión sobre la transmisión. También el aprendizaje sobre la enseñanza, la actividad sobre la recepción, la producción sobre la reproducción y la habilidad sobre la realización; la investigación sobre el estudio y la autonomía sobre la heteronomía.

Dicker (tomada desde Abrate, 2011) argumenta que lo que caracteriza a la transmisión es que proporciona tanto un legado como una autoridad para transformarla y redefinirla; de modo que, el propósito de la comunicación incluya la renovación continua de los lazos sociales. Abriendo así, la posibilidad de las nuevas figuras del futuro y sugiere ver la docencia como un acto de transmisión; un acto de apoyo, de impartición de conocimientos desde los que se aprecian las diferencias.

Es así como basado en conocimientos especializados que consisten en conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, se entrelazan en el aula diversos recursos; estrategias *didácticas*, actividades, formas básicas de comunicación y distribución de contenidos. Se habla de la enseñanza utilizando formas básicas, que se expresa de diferentes maneras en las actividades tanto de docentes como de los alumnos. En esta dirección, es interesante el concepto de *forma básica de enseñanza*, y según Aebli (1988), se entiende como formas habituales de pensar y comunicar, que por su naturalidad forman la base de toda enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Fattore & Caldo (2011) se refieren a la función de la práctica pedagógica de las escuelas y los docentes; lo cual es transmitir a las nuevas generaciones la cantidad de conocimientos disciplinares que forman la cultura argentina. Para aclarar, en este punto de vista, ha dominado y aún domina la mayoría de las prácticas docentes que deben ser colocadas en la escuela. Este es el llamado enfoque tradicional, que se enfoca más en el contenido académico que en las habilidades e intereses de los estudiantes.

Para Yuni & Díaz (2015) los aprendizajes son impartidos por los maestros usando instrucción oral, y el enfoque del salón de clases está en la transferencia de conocimiento disciplinar. Las acciones que surgen con base en lo predeterminado en el programa suelen desarrollarse de forma individual. Durante el aprendizaje, el maestro sigue haciendo preguntas para ayudar a los estudiantes cuando cometen errores durante la presentación; establecer enlaces a contenidos anteriores y comprobar que los alumnos entienden lo que se les explica.

De igual modo, señala Moreira (2017) es necesario aprender de los errores, lo cual es natural en el aprendizaje humano; fuera de la escuela se sigue cometiendo y aprendiendo de los errores; pero en la escuela, los errores se castigan. Además, la escuela ve al alumno como receptor de ciertas respuestas para ser recordadas y repetidas (sin errores), pero en realidad el ser que aprende es el perceptor, el sujeto que percibe y representa lo que se le enseñó.

En la transmisión, es importante no solo lo que está sucediendo, sino también cómo completar el enlace. Los adultos crean condiciones para que aquellos que reciben puedan transformarse o no lo recibido. Aunque se sepa que toda comunicación es forzada, no debe ser mecánica, directa o figurativa. Los educadores deben renunciar a la omnipotencia para no ver a los demás como objetos por hacer. La fabricación no es transmisión. La fabricación no adapta, sino que clona, lo que no genera una composición subjetiva.

El concepto de formación por su parte y tal como lo postula Nassif (1958) es una traducción pedagógica de los ideales de humanismo, pues se configura como una herramienta necesaria para la formación de una Pedagogía humanista, y se mencionan todas las preocupaciones específicas utilizadas por diferentes autores. Asimismo, una lectura de su obra revela que se expresa de una forma u otra, pero siempre con el mismo objetivo de

preservar lo que él entiende como necesario para la consecución de los ideales educativos. En la pedagogía general, la formación constituye la culminación de un proceso general de formación en el que el hombre desarrolla su forma personal, es decir, protege los elementos externos que absorbe y les imprime su impronta. Su referencia aquí es el pedagogo espiritual francés René Hubert.

## **2.10 Discursos vinculados a la Pedagogía**

Para la presente investigación, fue importante resaltar algunos de los aportes de teóricos que trataron discursos vinculados a la Pedagogía, se retomaron con este fin algunos de los planteamientos de autores que han contribuido a las reflexiones sobre el tema.

Se destacaron discursos como, problemas de la Pedagogía en relación con la educación, la Pedagogía de tipo social relacionada con la educación y la escuela, la educación popular y Pedagogía crítica.

En primer lugar Ricardo Nassif (2014) indica que, los problemas de la Pedagogía en Argentina han sido planteados muchas veces, pero es el significado de la palabra “Pedagogía “en si la que genera el punto de discordia, ya que no se sabe si es una teoría y técnica científicamente educativa, que se cree que es universal a través de fronteras geográficas o políticas, pero que sin embargo, dado que el proceso educativo comienza y termina en las personas, las ideas asociadas a este proceso se basan necesariamente en realidades individuales y socioculturales que definen específicamente a cada persona y a cada grupo de personas.

Por tanto, desde este punto de vista, se puede decir que, junto a los principios y técnicas generales, es posible y necesario desarrollar ideas, normas y organizaciones educativas específicas para cada comunidad humana.

Con Ricardo Nassif (2014); lo expresado es válido como evaluación de la naturaleza de la teoría y los ideales, pero no aborda las cuestiones específicas de la existencia o inexistencia de la pedagogía argentina o incluso de la pedagogía latinoamericana. El tema es complejo, y su manejo amerita una gran ampliación que no se abordara. Pero si se esboza solo para brindar los elementos principales del estudio, vale no solo para explicar y balancear la pedagogía actual en Argentina, sino también como medio para esbozar algunas posibles líneas de trabajo para su posteridad.



La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por muchos acontecimientos políticos que llegaron hasta el punto de afectar el entendimiento de la educación en Latinoamérica. En 1870, en el contexto argentino, surgió una dictadura militar, caso parecido en 1870 con Brasil; entre otros países como Chile, Uruguay y Paraguay. Estas fueron caracterizadas por la violencia para reprimir la disidencia en forma de altos niveles de represión y censura social. En 1980 la mayoría de los países terminaron estos regímenes; excepto Chile, que terminó en 1990; en cualquier caso, la última década del siglo XX estuvo distinguida por la transición a la democracia, lo cual coincide con la renovación del espíritu reformista en la política educativa.

Y en segundo lugar se encuentra el planteamiento de Bravo (1993), quien señala que la concepción pedagógica del tipo social que nació en Sarmiento, de las circunstancias desfavorables dificultaron su crianza en Argentina; por dificultades económicas y culturales; pero que, sin embargo, las observaciones realizadas durante los viajes de investigación fueron los motivadores que más efectivamente influyeron en la formulación pedagógica de Sarmiento. En otro punto, entrando a la civilización e instrucción pública, por un lado, se señala el análisis de *cartillas, silabarios y otros métodos de lectura* (publicado en 1842) dijo: “La instrucción pública es la medida de la civilización de un pueblo” (Sarmiento, 1842). Sin embargo, ella está en la educación popular, donde patrocinó, por primera vez específicamente, todo su programa civilizatorio a través de la escuela.

En sus escritos posteriores, no hizo más que desarrollar y repetir las ideas que defendía en su informe de 1848. Por consiguiente, la palabra “civilización”; no fue utilizada por Sarmiento con un espíritu puramente materialista, o en el sentido moderno, de una manera única, es decir, con el significado de “dominio de la técnica”.

En efecto, Sarmiento no pudo distinguir entre civilización y cultura, distinción que pertenece, además, a la filosofía moderna de la cultura. Para él (Sarmiento), civilizar debe proporcionar lo que conduce a la prosperidad del país y al progreso de todas las provincias, y promulga las leyes, y reglamentos necesarios para establecer el Estado de derecho y promover la inmigración, construir ferrocarriles y colonizar las tierras que posee, etc.; pero, también tiene que ver con el avance de la cultura, la institución de la educación nacional, la

garantía del bienestar y la libertad de todo ciudadano, así como de la soberanía de la República, tal como la fundó la Carta Magna en Argentina (Bravo, 1993).

De este modo, la democratización de la educación ha sido vista por Estados Unidos como un deber del gobierno y del pueblo. Según Bravo (1993) en los países de América Latina, en su camino de las guerras de independencia a su descenso inmediato a la anarquía de la guerra civil y el despotismo, no lograron brindar las condiciones necesarias para que la paz y el progreso social lo logaran.

Esto lleva a que las repúblicas y las democracias requieran una población plenamente inteligible, libre de diferencias de clase; y, por tanto, deben garantizar la igualdad de oportunidades para todos. El mayor interés de Sarmiento; la tarea a la que dedicó su vida fue educar al pueblo, a todo el pueblo argentino, para elevar su moral, mejorar su situación económica y, en consecuencia, promover el desarrollo de un Estado libre y soberano. Siguiendo las tradiciones medievales que heredaron de España e Italia, la educación pública argentina se caracterizó, hasta la época de Sarmiento, por un predominio de estudiantes universitarios o por encima de la primaria. En cuanto a la aristocracia, se opuso a la democracia, en las reglas de hoy: “la escuela para todos; el colegio para los que pueden; la universidad para los que quieran” (Bravo, 1993, pp. 5). La cultura y civilización de cualquier pueblo no puede sobrevivir con unos cientos de personas ilustradas, frente a una masa de ignorancia y falta de vitalidad.

Sarmiento trabaja la razón de por qué la escuela debe ser laica. Lo exigen los determinantes del progreso social, las causas culturales y las necesidades de las democracias y repúblicas. De esta manera, cree firmemente que el maestro es el agente más activo del progreso de un país. Bravo (1993) destaca sus trabajos en Chile, fue director fundador de la Escuela de Educación Primaria Ordinaria y en Argentina, trabajó en la formación de docentes, y en la creación de programas especializados, y escuelas necesarias para la adopción de su programa civilizatorio.

Era necesario en su tiempo organizar la nación naciente sobre una base diferente a la de sus predecesores, es decir, retirar instituciones y costumbres obsoletas, basadas en el privilegio, la corrupción política y la democracia. En sentido común, para afirmar y promover el valor de los derechos humanos y, el bien público, con el fin de promover la responsabilidad social y el espíritu patriótico. Por lo tanto, la gran tarea de Sarmiento fue

destruir el individualismo y otros males sociales; viéndolos como un requisito previo para el desarrollo de una fuerte conciencia nacional (Bravo, 1993). Pero, la muerte de esta sociedad a la que volvió tras los sucesivos fracasos de sus antecesores no fue una utopía descabellada, sino una misión potencial. Razón por la cual, ya no trabajó con intrigas abstractas y no acordes con las peculiaridades de la sociedad, sino que metió las manos en el barro y construyó el país sobre las realidades vivas de su tiempo y entorno, bajo la supervisión de la inspiración profética.

Ciertamente, señala Bravo (1993), el interés y preocupación de Sarmiento por los problemas educativos no pudo ser satisfecho con la propagación de su teoría de la doctrina pedagógica, pero aunando palabras y hechos, plasmó ideas en proyectos y obras de carácter verdaderamente social.

Con su gran perseverancia y persuasión se promulgó la Ley de Educación Primaria Universal, Obligatoria, Gratuita y Laica. Por ello, la escuela primaria trató de estimular la cooperación de la sociedad, que en este instituto pedagógico se considera el máximo multiplicador económico y social.

Así, la escuela pública en Argentina fue la máxima expresión de su pensamiento político y la manifestación más visible del cumplimiento de la promesa de un hombre sediento de poder para llevar a cabo sus principios; algo reconocido hoy en todas partes del país argentino y los otros países latinoamericanos. Por eso, el lema de acción implícita en la política educativa de Sarmiento constituirá siempre un mandato para los representantes del pueblo: *gobernar es educar* (Bravo, H. 1993).

En tercer lugar, las ideas de Freire en las décadas de 1970 y 1980 en Latinoamérica comenzaron a tener mayor prosperidad; influyó considerablemente su “Pedagogía del oprimido”. Esto fue durante este viaje que empezaron a tener varias visiones de la EP (Educación Popular)<sup>11</sup>; dependiendo de los sectores que se relacionarán con las ideas de izquierda o derecha. Refiriéndose al subdesarrollo argentino desde la derecha (era la etapa anterior al desarrollo) y pensamiento de la izquierda, creía en el subdesarrollo como su opuesto dialéctico y un aspecto necesario (Freire, 2005). Así, el subdesarrollo se debe a la

---

<sup>11</sup> La educación popular, tal como afirma Freire, entiende que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción”, lo que supone contextualizar la enseñanza plenamente no solo mediante las dinámicas en el aula sino trasladando al alumno al medio que lo rodea

dependencia de fuerzas externas y debe ser creado estrategias de liberación que conducen a un cambio social positivo; pero, estas solo los oprimidos pueden desarrollar estas estrategias. En este punto, ya mucha gente piensa que las escuelas son, entre otras cosas, un arma de dominación en donde la producían y justificaban la desigualdad social. Por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias educativas alternativas al sistema educativo formal.

El surgimiento de la *Educación Popular*, considerada por algunos como una de las expresiones más poderosas del pensamiento liberador o “emancipatorio” en Latinoamérica. La educación popular engloba todas las modalidades pedagógicas mediante las cuales se educa el “pueblo”, (Pineau, 1994). Aunque algunos de los supuestos que la inspiraron ya no son tan válidos, y difícil de conciliar con sus definiciones universales; sigue convocando a diversos movimientos de resistencia política que luchan contra el sistema capitalista y todo tipo de dominación desde diferentes ángulos. Sin embargo, la pedagogía en América Latina suele ser referida como un campo delimitado por trabajos de Educación Popular (la llamada *pedagogía crítica*, el estudio de las principales características de la configuración de los sistemas de educación pública en los países sudamericanos). En el contexto argentino es con Domingo Faustino Sarmiento.

De 1976 a 1983, durante toda la fase final de la dictadura militar argentina, hubo un proceso de reorganización del Estado Nacional, las personas fueron apartadas de los intereses del país porque en la mayoría de las dictaduras se trataba de reprimir a la sociedad para evitar cualquier ideal diferente. La yuxtaposición entre la escuela y la educación Popular; dado que la escuela es donde se violan sistemáticamente los derechos humanos, y la Educación Popular se manifiesta en organizaciones que defienden estos derechos humanos.

En cuarto lugar, se destaca la Pedagogía crítica, Diker (2007) señala que para la década comenzó a tomar otra forma de asociación entre el saber experto sobre la educación y el saber docente. La educación del saber no solo se documenta, regula y examina, sino que también tuvo un valor político. En parte, como respuesta a los métodos de enseñanza tecnocráticos y la llamada teoría de la reproducción; hubo autores que descartaron el presente. Se destaca el potencial transformador de los docentes; no solamente en la academia sino también en la sociedad. Entre los aspectos donde inició la discusión de esta

crítica, se centra en reflexiones sobre una comunicación que sea accesible a un público más amplio sin perder el rigor.

Para Marta Yedaide (2018) las pedagogías críticas se recuperan de la intersección del poder en todas las relaciones sociales y los campos de apoyo de la historia, la cultura y el lenguaje. Se considera, la “familia” como extensa, reconocida por educadores como Paulo Freire (Freire en Giroux, 1983); y que hoy no puede agotarse, por lo que significa de alguna forma una injusticia. Esta alianza fraternal también se ha extendido históricamente a múltiples actores y reconstrucciones; no necesariamente etiquetadas como pensamiento crítico o pedagogía que han colaborado para definir espacios de estudio de estas relaciones pedagógicas para el sentido.

En contraste con estos diversos aportes, se distingue claramente la búsqueda de la justicia social, el gusto por la comprensión y la liberación; y la necesidad de la esperanza como ontología (Freire, 2005). El tema parece ser un catalizador poderoso y entusiasta para la transformación social; la educación interviene necesariamente en el campo discursivo en el que vive, creando relaciones simbólicas y materiales más o menos alienantes.

Cabe mencionar, el pensamiento y la libertad. Wainszok (2018) con la Pedagogía y libertad, no Pedagogía para las libertades. Rodríguez (en Wainszok, 2018) nos aconseja pensar e imaginar la libertad en las sociedades coloniales desde una perspectiva pedagógica: En América del Sur las repúblicas están establecidas, pero aún no están fundadas. Desde esta idea, construir y reconstruir una república significa que es importante enseñar y aprender a vivir, y convivir como ciudadanos y pueblos. Si la versión liberal menciona solo la educación cívica, el maestro de Bolívar enfatizó la necesidad y el deseo de formar ciudadanos y pueblos. Lo relevante aquí es que la pertenencia humana su estructuración debe ser la única vocación de quienes se levantan para alcanzar fines sociales.

Por lo tanto, con Karlovich (2020) se encuentra como referente de la Pedagogía crítica a Giroux en el desarrollo de la pedagogía fronteriza o pedagogía de las limitaciones. Este autor (Giroux) promueve el desarrollo de formas de cruce de fronteras que puedan desafiar y redefinir las limitaciones existentes; producir nuevas formas de conocimiento; estándares culturales; subjetividad e identidad; desarrollando las condiciones para que los estudiantes puedan leer y escribir en condiciones existentes. Giroux utiliza el texto como

insumo para procesar los contenidos de aprendizaje y propone lecturas descentralizadas, las analiza desde una dimensión histórica y social e identifica la lectura innata. En este marco, promueve lecturas múltiples, centrándose en las formas en que los diferentes públicos pueden responder a ellas; destacando así la posibilidad de leer dentro y más allá de las limitaciones establecidas.

Escribir y hablar sobre pedagogía crítica para muchos significa escribir con claridad para que todos puedan entender, reconociendo que la audiencia principal de la pedagogía crítica no consiste en sujetos oprimidos, sino privilegiados. Por otro lado, entre otros educadores, Weiner (2008) condenó que la teoría pueda ser académica en el peor sentido; desligada del pensamiento y la imaginación, y alentada a imaginar nuevos mundos posibles en el campo de la educación.

Un aspecto relevante, fueron las propuestas de profesionalización de la docencia, popularizadas en el contexto de las reformas de la política educativa de las décadas de 1980 y 1990, promovieron una manera alternativa de vincular el conocimiento académico o científico con el conocimiento de los docentes. A su vez, implicó el ingreso directo de los docentes y sus saberes a la disciplina productiva de la academia. Cuanto más explícitamente se enmarca su producción en las reglas de la indagación científica; en la medida en que este conocimiento se separa de la práctica de la enseñanza, más explícito y accesible resulta por los mecanismos organizativos del campo experto, alejándose de la práctica de la enseñanza; saberes que se dan en las escuelas.

En el marco de la libre elección de modelos pedagógicos, métodos, enfoques psicológicos, etc. Diker, G. (2007), cierra con la relación entre el experto y el docente que se ve superada por una especie de lógica de marketing en donde diferentes propuestas pedagógicas deben competir entre sí para conquistar a su público preferido y ganar algo de financiación. Para investigar, para asegurar el acceso al mercado editorial, o para mantener varias propuestas de formación y formación docente.

Por ello, la Pedagogía, dando una mirada al contexto argentino, ha definido y redefinido su relación con el saber docente, relación que nunca deja de crear y nunca deja de vulnerar el sistema disciplinario; generando crecientes preocupaciones sobre el monopolio de las instituciones educativas. Por tanto, la existencia de la pedagogía dependerá y seguirá dependiendo de cómo un tipo de conocimiento se relacione con otros,

no sobre ellos. La relación entre teoría y práctica, sino más bien las interrelaciones, confrontaciones y disputas de diferentes prácticas del saber.

De este modo, se muestra un panorama amplio, pero a la vez muy disperso y atomizado, no solo de las nominaciones, conceptualizaciones a propósito de la Pedagogía, sino de los discursos a ella vinculados y a las concepciones epistemológicas y el estatus mismo de la Pedagogía, no sin destacar que es por medio de la producción académica que se logra hacer ciertas diferenciaciones y aproximaciones a lo que se entiende hoy por Pedagogía en Argentina.

### **CAPÍTULO 3.**

## **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.**

### **3.1 Relaciones y tensiones entre perspectivas.**

Tanto la constitución de las Ciencias de la Educación, como su institucionalización ha hecho que estas tengan una fuerte entrada en el ámbito educativo argentino y en consecuencia se les dé el reconocimiento en el campo pedagógico, siendo reconocidas a su vez como el espacio ideal de formación de profesionales en educación.

La ubicación tanto de las relaciones como de las tensiones entre las Ciencias de la Educación como de la Pedagogía, se enmarcan en aspectos que tienen que ver con asuntos de carácter histórico, discursos que van en relación con el surgimiento de otras disciplinas, la formación docente como campo específico de la Pedagogía y a prácticas discursivas instituyentes.

En el carácter histórico, se debe mencionar que las Ciencias de la Educación poseen en la Argentina una tradición y desarrollo desde comienzos del siglo XX con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, el impacto de los estudios pedagógicos al saber filosófico pasando a denominarse las carreras como Pedagogía. En 1958, en la Universidad de Buenos Aires se produce el pasaje de la denominación de Pedagogía a Ciencias de la Educación buscando transformar y modernizar la antigua carrera en las nuevas perspectivas de las Ciencias Sociales y Humanas, paulatinamente se va produciendo en las carreras de este tipo en el país el respectivo cambio de denominación (De Battisti, 2008).

En cuanto a los discursos a propósito de la Pedagogía, se han visto enmarcados dentro de esta generalidad dada por las Ciencias de la Educación, y hacen un fuerte énfasis en la formación de maestros. En esta línea, otras disciplinas como la Psicología y la Sociología hacen parte de esas ciencias consideradas óptimas para dicha formación.

En cuanto al surgimiento y establecimiento de estas otras disciplinas, y la especificación del estudio que estas realizaban en lo educativo; junto con la producción de



la didáctica fueron quitando parte del espacio que la Pedagogía ocupaba como la ciencia cuyo objeto era el estudio general de la educación.

Pensar en el lugar que debería ocupar la Pedagogía en la formación de profesores en Ciencias de la Educación, podría ser entendida como saber inicial sobre la educación, y ha estado vinculada inherentemente a la formación docente. Desde Comenio, la Pedagogía habría sido considerada la verdadera Ciencia de la Educación, con límites, contenidos y medios propios precedidos por una clara y determinada doctrina antropológica, pero también con un sólido cimiento filosófico. Sin embargo, en el caso argentino, con el auge del Positivismo, la Pedagogía quedó ubicada en un lugar meramente técnico y cientificista, vaciándose así de su contenido específico.

Es de suma importancia preguntarse por la forma operativa a los problemas que suscita en la formación de profesionales docentes el hecho de que las Ciencias de la Educación no avancen más allá de la producción de un conocimiento de carácter meramente descriptivo y que se reproduce a sí mismo, y que consecuentemente termina por instrumentalizar las relaciones entre los actores educativos y entre estos y el conocimiento, incidiendo así en los niveles más micro del sistema educativo y de la sociedad.

Históricamente, la formación docente ha sido dominio del discurso declarativo, enfatizando su significado y misión o discurso normativo/prescriptivo, que determina lo que debe ser, o simplemente determina lo que todo no debe ser. En esta línea declarativa/normativa, Davini (1995) discute las cuestiones educativas que quedan reducidas al campo de acción de los expertos o de los políticos o incluso de los grupos educativos que, con nobles intenciones, buscan generar cambios en el microambiente institucional.

Es así como la formación de docente constituye un campo específico de la Pedagogía alrededor de un espacio estructurado que puede ser el lugar o la función de los sujetos que lo componen. El área de formación docente está ligada a la docencia como profesión. Dentro del discurso que reclama la profesionalización de los docentes, se puede crear cierta debilidad en la función docente, que se suma a las tareas sin una adecuada asignación salarial.

Establecer relaciones entre Pedagogía y Ciencias de la Educación supone la idea de un contexto tanto de relaciones como diferencias representadas en rivalidades, tal como lo

postula María Marta Yedaide (2018), quien indica que la predilección por las pedagogías en relación con sus términos “rivales” –didáctica, Ciencias de la Educación y Ciencia de la Educación– así como su definición como prácticas discursivas instituyentes, destituyentes y reinstituyentes de sentido social están fuertemente abonadas por las discusiones que la Pedagogía crítica y la pedagogía decolonial han ofrecido en los últimos años.

María Raquel Coscarelli y María Dapino (2007) señalan varias hipótesis de algunas relaciones y tensiones entre Pedagogía y Ciencias de la Educación que se formulan en la tesis de Mariana Olmedo.

- La Pedagogía posee una relación más estrecha con la Filosofía que las Ciencias de la Educación

- La Pedagogía posee un objeto de estudio definido desde el cual se vincula con otras ciencias. Por su parte, las Ciencias de la Educación, como su nombre lo indica, son un conjunto de ciencias cuyas categorías y problemas provienen de otros campos y se transfieren a la educación, tanto las Ciencias de la Educación como la Pedagogía utilizan distintos métodos. Las primeras, métodos de verificación o falsación que incorporan criterios de científicidad correspondientes a las epistemologías. La Pedagogía, por su parte, utiliza métodos que en principio no se identifican pero que se van caracterizando a partir del análisis de autores considerados referentes.

Tanto la Pedagogía como las Ciencias de la Educación constituyen dos disciplinas con existencia de hecho, con evidencias de trabajo simultáneo. También constituyen disciplinas con existencia de derecho, ya que se observa que tienen objetivos y funciones diferentes.

- La Pedagogía se diferencia de las Ciencias de la Educación por las siguientes características distintivas: por ser una instancia de síntesis de los aportes de diversas ciencias, por reflexionar acerca de objetos y métodos específicos, por debatir acerca de los fines de la educación y evaluar la selección de valores implementados.

- Otras diferencias entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación son el contexto de surgimiento, las concepciones de la ciencia que le dieron sustento, la concepción acerca de la educación (como transformación o adaptación), las definiciones de un objeto homogéneo o heterogéneo y los criterios de unidad o diversidad metodológica.

- La autora no considera que deba realizarse una evaluación acerca de la cientificidad de la Pedagogía de fines de siglo pasado a partir de criterios contemporáneos. Observa, sin embargo, que sí pueden efectuarse análisis actualizados a la luz de nuevos aportes. Ello no significa abandonar el campo, sino solo reflexionar sobre su estado actual.

De Battisti (2011), asume en Sarramona (1985) la preocupación por asignar un lugar a la Pedagogía en el cuadro de las Ciencias de la Educación reconociendo que el proceso educativo se apoya en dos ámbitos iniciales: los fines, que son objeto de la filosofía y teología de la educación, y los condicionantes de la educación, en cuyo ámbito están la biología, la psicología, la economía y la sociología de la educación. La confluencia de ambos con la experiencia histórica, la historia de la educación y la educación comparada que ilustra sobre las decisiones a tomar.

En el nivel normativo de la práctica se encuentra la pedagogía general y la diferencial, mientras que en el terreno de la aplicación educativa concreta en sus diversas dimensiones están la didáctica, la orientación educativa, la planificación de la educación y la organización escolar. Esencialmente, normativa es la síntesis que converge en el proceso educativo; de la normativa general se ocupa la Pedagogía General y de las normativas diferenciales se ocupa la Pedagogía Diferencial. El fundamento de la Pedagogía diferencial está en las mismas diferencias individuales, las diferencias de un cierto nivel de amplitud permitirán una normativa pedagógica que no sea meramente individual, pero sí diferenciada y diferenciadora. Toda acción educativa acontece en un ámbito de actuación pudiendo distinguirse tres: la familia, la escuela y la sociedad reconociéndose de este modo una Pedagogía familiar, Pedagogía institucional o escolar y Pedagogía social como ramas derivadas de la Pedagogía Diferencial.

El pedagogo español Quintana Cabanas (1983) destaca que la Pedagogía y sus diversas ramas son cosa distinta de las Ciencias de la Educación (Economía de la Educación, Biología de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc., a las que antes se llamaba “ciencias auxiliares de la Pedagogía”). Una cosa es la “Pedagogía” y otra las “Ciencias de la Educación”, son diferentes por su objeto: el de la Pedagogía es una acción “el educar, el acto educativo”; el de las Ciencias de la Educación un hecho el resultado de la educación, en el individuo o en la sociedad. Este autor nos aclara “que el objeto de la Pedagogía es el educar, la regulación de la actividad

educadora, no siendo este el objeto de ninguna de las Ciencias de la Educación. “Queda patente de la autonomía de la Pedagogía con respecto a las Ciencias de la Educación, la Pedagogía es una ciencia normativa, mientras que las Ciencias de la Educación son ciencias descriptivas” (Quintana Cabanas, 1983, p, 96).

Para Quintanas Cabanas (1983) las Ciencias de la Educación forman de las Ciencias Sociales encontrándose escindidas en dos bloques: por una parte, las ciencias factuales, las cuales se ocupan del hecho educativo en tanto que fenómeno en sus diversas manifestaciones. Se trata de ciencias empírico-descriptivas, teoréticas y entre ellas se encuentran, por ejemplo: la sociología de la educación, la psicología educacional. Tienen la pretensión de dar explicaciones racionales y experimentales a fenómenos o hechos reales. Por otro lado, están las ciencias “actuales” o “práxicas” que se ocupan del acto educativo, en tanto intervención humana, con vistas a la mejor utilización de esa intervención en el desarrollo del individuo o de la sociedad en su conjunto a las que denomina “Ciencias Pedagógicas”. Distingue así entre Sociología de la Educación, Sociología Pedagógica y Pedagogía Sociológica; o entre Psicología de la Educación, Psicología Pedagógica y Pedagogía Psicológica; epistemológicamente son “ciencias aplicadas a la educación”, medios científicos de hacer Pedagogía, forman parte de la Propedéutica Pedagógica siendo ciencias auxiliares aplicadas. Por otra parte dentro de las Ciencias Pedagógicas se encuentra la “Pedagogía teorética” que abarca la Pedagogía General y las Pedagogía Especificas o variadas.

Desde esta perspectiva y como se ha señalado anteriormente, es por medio de los *Encuentros de Cátedras en Pedagogía* que se ha trazado el propósito de rescatar estos aportes relacionados con la Pedagogía desde 1995, además del aporte a las reflexiones epistemológicas de la disciplina. En este sentido, resulta interesante conocer algunas de las distintas temáticas trabajadas, debates e intereses de las distintas universidades que convocan a estos encuentros, profundizando y ampliando una mirada sobre la Pedagogía. Al mismo tiempo se puede reconocer la influencia de la tradición pedagógica de algunas universidades en el campo pedagógico más amplio. Es así como este trabajo investigativo y por medio del rastreo documental, se logró identificar como son algunas de las propuestas en formación pedagógica en distintas universidades del país.

En el X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, por ejemplo y como muy bien lo describen Vicente, Dos Santos, Aída Martínez, Guillermo Martín Almada (2018), la cátedra de Formación pedagógica de la UNLP, en Argentina, se ubica en el tercer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Los objetivos de la cátedra se orientan a que los profesores en formación logren: analizar y comprender el sustrato de representaciones, valores y prácticas a las que han dado lugar las tradiciones y teorías pedagógicas más relevantes desde la Modernidad en Occidente; interpretar la problemática de la educación y la enseñanza en el contexto actual desde un enfoque crítico; comprender las transformaciones culturales actuales y los procesos de redefinición de significados, identidades y prácticas educativas, con especial referencia al ámbito de la educación corporal; participar de manera activa en los debates y reflexiones que se susciten, ejercitando sus capacidades de expresión y argumentación; y lograr pensarse como agentes de creación de propuestas pedagógicas que amplíen las posibilidades de afiliación cultural y de apropiación reflexiva y crítica de la cultura física de los sujetos educativos.

Por su parte, los contenidos de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata, se organizan en torno a los siguientes núcleos temáticos: la configuración histórica de la educación y la Pedagogía modernas y el surgimiento de la educación corporal en ese contexto; las teorías pedagógicas más relevantes desde la modernidad, particularmente las desplegadas durante el siglo XX y sus implicancias en el campo de la Educación Física; las problemáticas de la educación y la docencia en Argentina enmarcadas en la crisis de la modernidad y en las transformaciones de la cultura y la sociedad actuales; los problemas, interrogantes y perspectivas emergentes de los debates modernidad posmodernidad y los replanteos de la reflexión e intervención pedagógica en tal superficie de inscripción.

Para el caso de la propuesta de formación pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, la estrategia metodológica se basa en la utilización del método deductivo-inductivo durante el proceso de enseñanza, propiciando el desarrollo del pensamiento crítico y estimulando la participación permanente en el aula. Como síntesis reconciliadora de lo tratado en la cátedra, los estudiantes deben elaborar una monografía sobre un tópico del programa elegido por el estudiante. Una vez corregido y aceptado, lo presentará en

forma oral ante la clase. La defensa irá acompañada de comentarios, ampliaciones y rectificaciones, participación pertinente durante la ponencia y debe concluir con un comentario crítico.

La Pedagogía como actividad curricular de carreras de formación docente en la universidad presenta características particulares, tales como la complejidad del campo, la necesaria relación teoría-práctica que supone su abordaje, etcétera, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el sentido y estructura de las propuestas de enseñanza. Ya que, partimos de considerar que “las formas o modos que seleccionamos para acercar a los/as estudiantes al campo Pedagógico se constituyen en formas de comprender y actuar en el mismo” (Moreno y Garayo, 1998.p 2).

Así mismo Perla Viviana Garayo (2018), postula que la enseñanza en la universidad no remite a un simple “traspaso” de conocimientos, habilidades y actitudes, sino que implica un proceso dinámico y complejo. Coincide en su postura con Alicia Camilloni (2012) cuando esta afirma que

[...] formar un profesional implica además no solamente conocer las disciplinas, cada una por separado, sino también tener la capacidad de integrarlas y de poder resolver las situaciones problemáticas que se presentan en el ejercicio profesional, lo que implica tener amplios conocimientos generales y específicos y saber dónde, cuándo, cómo y por qué utilizarlos. (Alicia Camilloni, 2012, p .1)

Así, la enseñanza supone, entre otros aspectos, el conocimiento disciplinar y la problematización de la forma que este tomará para facilitar el proceso reflexivo que favorezca el aprendizaje. La evaluación es parte de dicho proceso.

Otro ejemplo más general es el que se da en el IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía, denominado, *la Pedagogía ante los desafíos actuales. Debates, propuestas e intervenciones*, que se dio entre 12 y 13 de septiembre de 2013; de este encuentro es importante resaltar la temática Pedagogía y Pedagogos en América Latina, pues se trabajó en la recuperación de legados, compartiendo prácticas y saberes de sujetos y grupos pedagógicos comprometidos con la educación nacional y latinoamericana. De esta manera se logró dar cuenta de la riqueza de experiencias y tradiciones pedagógicas de nuestro continente, como referencias para el presente.

Así entonces en las dos últimas décadas se ha dado una preocupación por darle un lugar privilegiado a la Pedagogía sin desconocer el posicionamiento de las CIE, reconociendo a la Pedagogía como una de las Ciencias de la Educación pero no subsidiaria de la misma, es así como no solo desde las facultades de Educación se da lugar no solo a la Pedagogía, si no a su naturaleza misma y como se había mencionado con anterioridad la importancia de esta en los programas de formación a Maestros.

### **3.2 Autores que abordan las discusiones sobre la pedagogía en Argentina en el periodo comprendido entre 1995 y 2021:**

#### *Una breve sistematización de la discusión: entre autores y temáticas de estudio.*

Revisando la producción académica de las revistas y memorias de Cátedras de Pedagogía recopiladas del periodo de estudio (1995-2021), se hace una selección de autores y sus temáticas trabajadas con base a los criterios de selección indicados en la metodología. Por ello, se resaltan las nominaciones de la Pedagogía, derivando conceptos centrales de esta cómo: Educación, Currículum, Formación, Enseñanza, Aprendizaje, Didáctica, Formación de maestros y Ciencias de la Educación.

En un trabajo publicado en 1972, María Theresa G. de Seeligman (retomado en Archivos de Ciencias de la Educación en el 2014), ofrece un análisis comparativo de los conceptos predominantes de las concepciones teóricas de la Ciencia de la Educación. Este es un análisis epistemológico y sociológico que menciona una importante tendencia emergente hacia el empirismo en dos aspectos: el positivismo y el funcionalismo. Los autores como Seeligman (1972), afirman que los intentos de reforma educativa de la época evitaron cuestiones de fundamentos epistemológicos, argumentando que estaban alejados de las necesidades y urgencias de la vida cotidiana. Por lo tanto, la pedagogía y la didáctica podrían llamarse arte, técnica y ciencia que habla de la realidad. Ya en los años 70, el autor Southwell (1998), concluyó que cuando la Pedagogía quería conquistar su estatus científico, trató de sentarse en las disciplinas más avanzadas y prestigiosas.

Con lo anterior, se puede decir que la denominación de la Pedagogía en el contexto argentino en las últimas décadas se identifica su definición dentro de diferentes esquemas cómo la pedagogía entendida como: disciplina (Silber, Hernando, Fava, 2011), práctica

(Litwin, 1998; Davini, 2015; Silva, 2018; Coscarelli y Dapino, 2007; Sacristán, 1990; Cometta, 2017; etc.), campo discursivo (Yedaide, 2017; Bourdieu, 2002), campo de saber (Gabriela Diker; Vitarelli, 2018) y campo pedagógico (Vazelle, 2007; Villa, Pedersoli y Martino, 2009, etc.). Estas comprensiones se abordaron en el capítulo 2 y no se retomarán aquí; en lugar de ello se esbozan cuatro autores: Birgin, Formasero y Benegas, Nassif y Berisso y autores; que han dado su aporte de definición de esta categoría: pedagogía cómo técnica, cómo disciplina y científica.

Para la autora Alejandra Birgin (2010), la pedagogía es entendida como un conjunto de técnicas que deben combinarse con la filosofía y la filosofía del sujeto, incluyendo cuestiones de libertad, pero también cuestiones de limitaciones, cuestiones de derechos, cuestiones de normas, y la primera de ellas es: la relación entre disciplinas y cultura, porque piensa que hoy uno de los mayores retos en la educación son las relaciones disciplinares y culturales. Lo que trata es de cómo movilizar al sujeto, le permiten asumir la cultura, cómo permites que la cultura lo libere y luego le permites ingresar al colectivo. La educación conecta historias únicas con culturas existentes, como dijo Edgar Morin. Esta conexión inspira deseo y es una parte integral de la cultura. Porque a mi modo de ver, la cultura viva es aquella que combina la intimidad con la universalidad. Con Formasero y Benegas (2011), concuerda con la autora colombiana Olga Zuluaga (2003) cuando articula a la pedagogía como disciplina y conjetura el concepto de enseñanza como concepto articulador de la pedagogía.

El autor Ricardo Nassif (2014) se ha cuestionado la cuestión de la pedagogía en Argentina; para él, la Pedagogía es un conjunto orgánico de ideales y sentidos de fines educativos, conocimientos científicos y técnicas que pasan por el estresante trabajo diario de educadores y pedagogos. No se trata de educación, sino de pensamiento preciso, aprendizaje activo y disciplina científica. Desde este punto de vista, es claro que aún no tenemos una pedagogía argentina, sino solo valiosos elementos fragmentarios, gracias a su composición y, por supuesto, a sus problemas educativos. Uno de ellos, en discusiones más recientes, Daniel Berisso y autores (2018) se preguntan por si es posible asimilar la pedagogía a la filosofía de la educación.

Esta pregunta se responde francamente en un rotundo: ¡no es lo mismo! La suposición de que se trata de campos de conocimiento y actividad diferentes es obvia y deja



una impresión en quienes preguntan mal. Lo retratan como completamente ignorante de una o dos premisas teóricas. En todo caso, probablemente sea un exceso de prejuicio extraer la posibilidad de rigor del problema planteado. Después de todo, si partimos de la distinción entre ciencia moderna, filosofía y sentido común, la pedagogía es o “ciencia de la educación”, o “filosofía de la educación”, o puro “sentido común” sin ciencia ni sentido común. Para decirlo de esta manera: la pedagogía es un discurso sobre la educación, es solo un discurso tosco.

Con lo anteriormente mencionado, las autoras María Coscarelli y María Dapino (2007) indican respecto a las Ciencias de la Educación, que su estudio se fundamenta en el carácter positivista de su origen, lo que lleva a entender la pedagogía como una posición no científica. Las autoras explican que el cambio de nombre de pedagogía a ciencia de la educación (y Ciencias de la educación) está relacionado con cambios en la comprensión de las ciencias naturales y las formas elegidas para resolver problemas educativos. En este sentido, Olmedo observó que la fundamentación epistemológica de los primeros educadores asociados a la filosofía (Herbert y Natorp) fue sustituida por otras fundamentaciones en clave del positivismo.

Hasta aquí se pueden destacar otros autores que trabajan temas referentes a las CIE, su historia (cambios del sistema educativo, etc.) e institucionalización, debates epistemológicos autores como: Nassif (2014); Rodrigo y Testa (2018); Villa, Pedersoli y Martín (2009); Carrera (2015); Soprano (2007); Feldfeber (1995); Davini (1995) entre otros que ayudaron a esquematizar diversas conceptualizaciones y discusiones de la pedagogía; como también en un trabajo se encontró la diferencia que hay entre la pedagogía y Ciencias de la Educación, en esta discusión se destacan dos autoras (Coscarelli y Dapino, 2007) que, trabajando en conjunto, se posicionan desde Mariana Olmedo cuando fórmula su hipótesis de la siguiente manera:

Para esta autora la pedagogía se relaciona más con la filosofía que con las Ciencias de la Educación; revisando la producción académica se puede localizar discusiones que ayudan a afirmar ambas partes. Otra diferencia menciona esta autora es que la pedagogía se tiene claro su objeto de estudio a partir del cual se vincula con otras ciencias. A diferencia de las Ciencias de la Educación que es un conjunto de disciplinas cuyas categorías y problemas son tomados de otros campos y trasladados a la educación; es decir, tanto la

pedagogía cómo las Ciencias de la Educación utilizan enfoques diferentes. La última hipótesis alude a las CIE contiene los métodos para probar o falsificar los estándares científicos que corresponden a la epistemología. En cambio, la pedagogía emplea métodos que inicialmente no fueron identificados; pero, que se caracterizan por el análisis de autores que son considerados como objetos de referencia.

En esto, cabe mencionar que el principal escenario para los debates de la pedagogía son los espacios de la formación profesional y producción ligados a la formación de maestros (cómo los licenciados en Ciencias de la educación). Desde allí la pedagogía en Argentina refleja su lugar en la formación docente a nivel profesional, institucional y político. Se recomienda un análisis conjunto de la relación entre disciplinas, inclusión social y transformación sociocultural. De igual forma, Araceli de Tezanos (1996) reconoce el papel de la pedagogía como saber transmisor de identidad cultural e intelectual en la formación docente. Aquí se encontraron autores como: Tezanos (1996); la definición de formación docente de Davini (1995), Vezub (2011), Feldfeber (1995), Ferry (1991), Baranda (2018); formación profesional docente con

Molinari y Ruiz (2009), Menhginí (2015); Calidad de educación docente con Suárez (1993) que hacen un recorrido histórico de los programas profesionales, la formación docente, la institucionalización de los programas de CIE y los debates epistemológicos.

Es importante centrarse en los conceptos que conceptualizan la pedagogía; se encontraron en distintas reiteraciones que son mencionadas en distintos autores; sin embargo, quienes trabajaron puntualmente estos términos que se tomaron para la construcción de este apartado en el capítulo 2 y se mencionan a continuación

El concepto de educación a menudo es confundido con la pedagogía. Este término pasa por múltiples definiciones en diferentes contextos a lo largo de la historia, los autores que se encontraron para esbozar su historia, debates y definición se encuentran: Nassif (2014); Dussel y Caruso (1996); Gabriela Diker (N/A); Rancière (2003). El siguiente concepto, Currículum o currículo que muchos han señalado que múltiples definiciones y de diversos debates en Argentina; desde él se puede desglosar los demás conceptos mencionados en qué se conceptualiza la pedagogía y la formación docente. En este país surgió un área temática de historia del currículo nombrado por Dussel (1993); qué es el currículo con Doyle (1995); campo curricular con Tadeu Da Silva (2001); su relación con

la transmisión con Fattore y Caldo (2011), Abrate (2011); relación con el aprendizaje con Yuni. Y Díaz (2015), Moreira (2017); relación con la enseñanza y didáctica (Hans, 1988); su relación con la formación con Nassif (1958). Todos los autores mencionados en este acápite, más allá de dar ideas centrales, ayudan a bosquejar las discusiones epistemológicas en Argentina sobre la pedagogía, especialmente relacionada con la formación docente; que derivan conceptos centrales de la pedagogía cómo: educación, currículum, formación, enseñanza, aprendizaje y didáctica. Por último, las relaciones y tensiones que hay con las Ciencias de la Educación.

Esto aportó a reflexiones sobre pedagogía que brindan una oportunidad para un nuevo pensamiento, no sólo a partir de las condiciones especiales creadas por la composición del campo desde su creación y desarrollo, sino también a partir de la experiencia vivida y la cercanía de los investigadores con la teoría y la práctica.

*Tabla 1*  
*Autores que abordan las discusiones sobre la pedagogía en Argentina.*

<b>AUTORES (años)</b>	<b>TEMÁTICAS</b>
Dussel (1993); qué es el currículum con Doyle (1995); Tadeu Da Silva (2001); Fattore y Caldo (2011), Abrate (2011); Yuni. Y Díaz (2015), Moreira (2017); (Hans, 1988); Nassif (1958)	Currículum o currículo
Litwin, (1998); Davini, (2015); Silva, (2018); Coscarelli y Dapino, (2007); Sacristán, (1990); Cometta, (2017); etc.	Pedagogía como práctica
Davini (1995), Vezub (2011), Feldfeber (1995), Ferry (1991), Baranda (2018)	Formación docente
Suárez (1993)	Calidad de educación docente (institucionalización de las CIE)
Seeligman (2014); Nassif (2014); Rodrigo y Testa (2018); Villa, Pedersoli y Martín (2009); Carrera (2015); Soprano (2007); Feldfeber (1995); Davini (1995) ...	Ciencias de la Educación
Nassif (2014); Dussel y Caruso (1996); Gabriela Diker (s, f); Rancière (2003)	Educación

Araceli de Tezanos (1996)	La pedagogía como saber transmisor
Yedaide, (2017); Bourdieu, (2002)	Pedagogía como campo discursivo
Coscarelli y Dapino (2007)	Pedagogía a CIE
Coscarelli y Dapino, (2007)	Diferencias entre pedagogía y CIE
Vazelle, (2007); Villa, Pedersoli y Martino, (2009), etc.	Pedagogía como campo pedagógico
Molinari y Ruiz (2009), Menhgini (2015)	Formación profesional docente
Birgin (2010)	Pedagogía como técnica
Silber, Hernando, Fava, (2011); Formasero y Benegas (2011)	Pedagogía como disciplina
Nassif (2014)	Pedagogía argentina
Diker; Vitarelli, (2018)	Pedagogía como campo de saber
Southwell (2018)	Pedagogía

---

*Fuente: elaboración propia.*

## CONCLUSIONES

La aproximación a la producción académica sobre la Pedagogía en Argentina, para el periodo comprendido entre 1995 a 2021, permitió realizar un balance de algunas nominaciones, conceptualizaciones, discursos, tensiones e identificar algunos autores de referencia, en síntesis, permitió construir una mirada panorámica sobre este asunto en este país latinoamericano, asunto posible gracias a la recopilación y estudio de las fuentes documentales artículos y memorias de las *Cátedras de Pedagogía*, indicadas en la matriz de registro bibliográfico.

En esta recopilación documental, se logra encontrar que, en la producción académica, las nociones con las que se describe la Pedagogía en Argentina, entre las más reiterativas se encuentran las siguientes:

La *disciplina*, caracterizada desde dos perspectivas, la primera, inscrita en la línea de las Ciencias Sociales, representada en el privilegio que los asuntos educativos tiene en otras disciplinas y la segunda que la contrapone a los hechos educativos; la *práctica* entendida desde diversas tradiciones y modalidades propias; *como campo del saber*, en estrecho vínculo con la filosofía y la epistemología de las ciencias sociales; *el campo profesional y pedagógico*, describe al profesor como un profesional que posee un conocimiento propio a partir del cual analiza las situaciones, delibera y decide, se destaca en el campo pedagógico, el discurso populista que se tornó hegemónico y el nuevo contexto de pensamiento crítico el cual, señala que las Ciencias de la Educación fueron cuestionadas por su falta de cientificidad.

Además de estas nominaciones, la entrada de otras disciplinas como la *psicología*, que enfatizó sus estudios, desde un corte médico, medible y trazado por una tradición positivista; la *filosofía*, que explora tanto las ideas como las creencias relacionadas con qué es y cómo son las cosas, y la *sociología* que mapea el comportamiento de determinada sociedad en momentos concretos, constituyen tanto a las Ciencias de la Educación como a la Pedagogía, en sus relaciones con el sujeto y su forma de ser, estar y relacionarse con el mundo.

Lo anterior, supone además, indicar el escenario privilegiado para el debate sobre la Pedagogía que corresponde a la *formación profesional docente*. Históricamente, esta ha sido dominio del discurso declarativo, enfatizando su significado y misión o discurso normativo/prescriptivo, que determina lo que debe o no ser. En esta línea declarativa/normativa, Davini (1995) discute las cuestiones educativas que quedan reducidas al campo de acción de los expertos o de los políticos, incluso de los grupos educativos que, con nobles intenciones, buscan generar cambios en el microambiente institucional.

En diálogo con lo anterior, se precisa la idea del *desarrollo profesional* que implica experiencias educativas dentro de la institución con la comunidad educativa, la facultad y el personal, está orientado hacia las necesidades de aprendizaje de la escuela y los estudiantes. Asimismo, la profesionalización en Ciencias de la Educación es formada por un conjunto de determinadas prácticas realizadas por profesionales específicos en determinados campos y como producto del sentir de la práctica.

Por su parte, la formación, quizá el concepto más reiterativo en el presente estudio, vinculado íntimamente con la Pedagogía en todos sus aspectos y adjetivado a través de la idea de formación docente, liga a la docencia como profesión, demandando aquí la tarea investigadora inscrita en esta profesión y su necesaria inclusión en las actividades de las distintas universidades de Argentina, lo que haría parte de la consolidación del sistema nacional de producción científica que promueve la socialización de este conocimiento.

Es importante señalar que con este estudio también se lograron identificar los conceptos frecuentemente articulados a la producción sobre la Pedagogía, entre ellos: *educación, currículo, transmisión y práctica pedagógica*; en cuanto a los discursos vinculados a la Pedagogía, se destacan los que señalan los *problemas de la Pedagogía* en relación con la educación, *la Pedagogía social* en articulación con la educación y la escuela, *la educación popular* y *la Pedagogía crítica*.

A propósito de las relaciones entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, se destaca que ambas constituyen dos disciplinas con trabajo simultáneo. Podrían comprenderse como disciplinas con existencia de derecho, ya que se observa que tienen objetivos y funciones diferentes: la Pedagogía poseería una relación más estrecha con la Filosofía que las Ciencias de la Educación, a la vez, su objeto de estudio se vincula con

otras ciencias. Por su parte, las Ciencias de la Educación, serían un conjunto de ciencias cuyas categorías y problemas provienen de otros campos, pero que se transfieren a la educación.

En términos de las tensiones entre Pedagogía y Ciencias de Educación se destaca lo siguiente:

En su contexto de surgimiento, las concepciones de la ciencia que le dieron sustento a la concepción acerca de la educación (como transformación o adaptación), las definiciones de un objeto homogéneo o heterogéneo y los criterios de unidad o diversidad metodológica.

Así mismo, con este estudio se destacaron los autores más relevantes de la producción académica sobre Pedagogía en Argentina para el periodo de 1995 a 2021.

Entre los autores más relevantes y que dan cuenta de una ya nutrida producción académica se destacan las siguientes temáticas: currículo, con autores como Ricardo Nassif, Ines Dussel, Doyle, Tadeu Da Silva, Fottore, Paula Caldo, Liliana Abrate, Yuni, Moreira y Hans; Pedagogía como práctica con Litwin, Davini, Silva, Coscarelli y Dapino, Gimeno Sacristán, Cometta; formación de docentes con Davini, Vezub, Feldfeber, Ferry, Baranda y Suárez; calidad de educación docente con Seeligman, Ricardo Nassif, Rodrigo y Testa, Villa, Pedersoli y Martín, Carrera, Soprano, Feldfeber y Davini; Educación con Ricardo Nassif, Dussel y Caruso, Gabriela Diker; Pedagogía como saber transmisor con Araceli de Tezanos; Pedagogía como campo discursivo con Yedaide; Pedagogía a Ciencias de la Educación y diferencias entre Pedagogía y Ciencias de la Educación con Coscarelli y Dapino; Pedagogía como campo pedagógico con Vazelle, Villa, Pedersoli y Martín; formación docente con Molinari y Ruiz, y Menhgini; Pedagogía como técnica con Menhgini y Birgin; Pedagogía como disciplina con Silber, Hernando, Fava, Formasero y Benegas; Pedagogía como campo de saber con Gabriela Diker y Vitarelli; Pedagogía con Southwell; y la Pedagogía en Argentina con Ricardo Nassif.

Es así, como se puede llegar a entender en amplitud, a la Pedagogía en Argentina como un campo discursivo, debido a su multiplicidad de conceptualizaciones, comprensiones y discursos vinculados a ella, no solo a partir de su debate epistemológico, sino desde la diversidad misma de sus articulaciones con otros campos y otras disciplinas.

Tal como lo postulan, Noguera–Ramírez y Marín–Díaz (2019), quienes destacan que la Pedagogía puede ser concebida como un “campo discursivo”, como posibilidad de explicar las diferencias en la producción del discurso y las posibilidades discursivas en relación con las características culturales (lingüísticas e institucionales).

De este modo, si la Pedagogía es entendida como un campo del discurso, su investigación puede mostrar algunas situaciones de crisis, los temas y las teorías de ellas derivadas, así como la coexistencia de reclamos pertenecientes a múltiples registros discursivos. Por supuesto, es difícil utilizar la pedagogía como método en el campo del discurso, donde hoy es posible la “internacionalización y globalización” del saber pedagógico. No obstante, es posible caracterizar los desarrollos desiguales y particulares del discurso educativo, derivando en la superación de fronteras nacionales, culturales y lingüísticas.

Por último, algunos desafíos para futuras investigaciones en este campo pueden considerar mayores aproximaciones a estudios de corte histórico, vinculados a la constitución e institucionalización de las Ciencias de la Educación, en términos de su entrada a este país, su vínculo con las primeras escuelas formadoras de maestros, es decir, las *Escuelas Normales* y posteriormente, con las Facultades de Ciencias de la Educación en Argentina.

Otro tópico a profundizar lo representa el estudio de las reformas que a lo largo de los años marcaron varios cambios en el sistema educativo argentino y con ello, algunas de las formas en las que es concebida hoy la Pedagogía. Esto se traduce en ajustes en los planes de estudio de las carreras de Ciencias de la educación de diversas instituciones universitarias y con ello, tanto la entrada como la salida de la Pedagogía de estos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abrate, L. (2011). Sentidos de la transmisión en la enseñanza universitaria. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.
- Acosta, Felicitas, M. (2011). *Educación, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión)*. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad de Mar de Plata.
- Alliaud, A. (2011). *Enseñanza, Transformación y Formación*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N° 30, Universidad de Buenos Aires, pp. 43-56.
- Alliaud, A. & Vezub L. (2015). *Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*. Revista de la Escuela Ciencia de la Educación, n.º10; Universidad del Rosario, Argentina; p. 111-130.
- Arenas, Y. S.; Guiamet, M.; Inveninato, D.; Lapadula, M. F.; Levato, R.; Sánchez, A. (2013). *La Pedagogía ante los desafíos actuales. Debates, propuestas e intervenciones*. IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía: la Pedagogía ante los desafíos actuales. Debates, propuestas e intervenciones. 12 y 13 de septiembre de 2013. Universidad Nacional de Córdoba.

- Aravena, D. M. & Zuñiga, C. J. (2011). *La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa*. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.
- Avanzini, G. (2001). El desarrollo de las "ciencias de la educación" y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia.
- Baraldi, V. (2017). *Un modo de enseñar Didáctica en la formación de profesores*. Archivos de las ciencias de Educación, N° 11. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Bazán, S. & Zuppa, S. (2013). *El conocimiento didáctico puesto en práctica: Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia*. Revista n.º 6 de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata, n.º 6.
- Berisso, D. & autores (2018). *Reflexiones sobre las relaciones entre Filosofía y Pedagogía (FFyL, UBA)*. X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Tomo I. Universidad de Buenos Aires.
- Birgin, A. (1). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista Del IIICE*, (30), 5-16. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n30.141>
- Branda, S. A. (2018). *El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión*. Archivos de las ciencias de Educación, n.º 13. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Bravo, H. (1993). Domingo Faustino Sarmiento. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII, (3-4), pp. 808-821.

- Carrera, M. C. (2015). *Vicente, María Eugenia: “A cien años de la fundación de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional (1970-2012)”*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FL. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 9. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Cassani, Juan E. (1949). Fundamentación filosófica de la pedagogía argentina. Ponencia.
- Castillo, L. (2005) Curso, tema 5. Análisis documental. Valencia, España: Biblioteconomía. Universidad de Valencia.
- Cometta, A. L. (2017). *La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 11. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Cols, E. (1994). *Mediaciones en los procesos de cambio pedagógico-didáctico. Avances de investigación*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º 5. Universidad de Buenos Aires, pp. 35-47.
- Cols, E. (2000). *La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º 17. Universidad de Buenos Aires, pp. 8-22
- Coscarelli, M. R., & Dapino, M. (2007). Pedagogía y Ciencias de la Educación: Estudio comparativo, de Mariana Olmedo. *Archivos de Ciencias de la Educación, 1*.
- Czerlowski, M., Unrein, R. H. & Viamonte, L. L. (2018). *Hacia una pedagogía de la transmisión (UNLZ)*. X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Tomo I. Universidad de Buenos Aires.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente. Un programa de investigaciones*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º7. Universidad de Buenos Aires, pp. 33-46.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía, *Revista Colombiana de Educación*, N.º 52, pp. 150-171.
- Doyle, W. (1995). *Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º 6. Universidad de Buenos Aires, pp. 3-11.
- Dussel, I. (1993). *Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º2. Universidad de Buenos Aires, pp. 62-70
- Dussel I. & Caruso M. (1996). *Lecturas y lectores de Dewey en Argentina (1990/1950)*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º 8. Universidad de Buenos Aires, pp. 59-68.
- Dussel, I. (2014). *Victor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación*. Archivos de las ciencias de Educación, n.º 8. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Fattore, N. & Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad*. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.

- Feldfeber, M. (1995). *La formación de los docentes: un problema de calidad*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º7. Universidad de Buenos Aires, pp. 67-77.
- Fernández, M. (2011). Saberes pedagógicos y formación de profesionales en la actualidad. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.
- Fornasero, S. & Benegas, A. (2011). *La pedagogía en el marco de la formación y práctica docente de residentes*. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.
- García, M. (2013). Las concepciones implícitas y su implicancia en la formación de los alumnos de profesorado. *Revista de Educación*, 0(6), 103-115.
- Hernández, C. A. (2014) Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc. Graw Hill Education. Mendoza. Disponible en: [http://economicas.bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/15457/44-cassani.pdf](http://economicas.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15457/44-cassani.pdf)
- Hillert, F. M. & Llomovatte, S. Y. (2018). *Reflexiones sobre los 20 años de Encuentros de Cátedras de Pedagogía*. X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Tomo I. Universidad de Buenos Aires.
- Mancovsky, V. & Fabris, M. (2011). *Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral*. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e

- intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.
- Mendez Karlovich, M. (2020). *Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur*. Archivos (18) de las ciencias de Educación, N.º 18. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Menghini, R. A. (2015). *Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar*. Polifonías. Revista de educación, n.º 6. Universidad Nacional de Luján, pp. 103-126.
- Mialaret, G. (2009). LOS ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN en países de habla francesa. 40 ans des sciences de l'éducation, A. Vergnioux (dir.), Caen, puc, p. 9-22
- Molinari, A. & Ruiz, G. (2009). *Consideraciones acerca de la investigación en las instituciones de formación de profesores*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 3. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 12. Facultad de Humanidades de la Universidad del Mar de Plata.
- Nassif, R. (2014). Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina: Por una pedagogía de síntesis. Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8), 1-4. En Memoria Académica
- Nassif, R. (2014). *Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 3. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

- La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29–49.
- Pineau, P. (1994). El Concepto de Educación Popular. Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación*, pp. 257-278.
- Puiggrós, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Nueva Antropología*, VI (21), pp. 15-40.
- Ramallo, F. (2013). *La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias*. *Revista de Educación es una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata*, N.º 6, pp. 249-265.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed.
- Rodrigo E. S. & Inés T. A. (2018). *¿Por qué la Filosofía importa a la Pedagogía? (UNC)*. X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Tomo I. Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez, L. G.; Petitti, E. M. (2021) *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires. Disponible en: [URL:https://www.teseopress.com/historiadelaescuelanormaldeparana](https://www.teseopress.com/historiadelaescuelanormaldeparana)
- Runge, A. K. & Et al. (2015). El campo disciplinar y profesional de la Pedagogía en Colombia. Antioquia: Universidad Católica de Oriente.
- Sanjurjo, L. O. (2011). *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*. *Revista de Educación es una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata*, N.º3. pp. 71-84
- Sargiotti, M. & Schnan, M. S. (2011). *Hacia una pedagogía como teoría crítica en la formación de profesores en Ciencias de la Educación*. VII Encuentro de Cátedras de

- Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad de Mar de Plata.
- Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: Socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martucelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7,
- Silber, J. M. (2007). *Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 1. Facultad de Humanidades de la Universidad del Mar de Plata.
- Silber, J., Hernando, G. & Fava (2011). *La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. La intervención educativa como eje de la propuesta*. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: "Teoría formación e intervención en Pedagogía" (8, 9 y 10 de agosto de 2011), Universidad del Mar de Plata.
- Southwell, M. (2014). *Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º8. Facultad de Humanidades de la Universidad del Mar de Plata.
- Suasnábar, C. (2014). *Tradición e internacionalidad: Archivos de Ciencias de la Educación (3ra. Época) y el pensamiento educacional en los años sesenta*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º8. Universidad del Mar de Plata.
- Suasnabar, C. y Palamidessi, M. (2006). *El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa*. Revista Educación y Pedagogía, XVIII (46), 59-77.
- Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la



- investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre diciembre), pp. 59-77.
- Suasnábar, C., (2013). LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DISCIPLINAR. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1281- 1304.
- Suasnábar, C., & Palamidessi, M. (2010). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18(46), 59–77.
- Suárez, D. (1993). *Formación docente y prácticas escolares. Notas para el estudio de una compleja relación*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º2. Universidad de Buenos Aires, pp. 38-51.
- Southwell, M. (1995). *Historia y formación docente*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º7. Universidad de Buenos Aires, pp. 10-16.
- Southwell, M. (2014). Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (8).
- Tenti Fanfani, E. y Gómez, M. (1990) *Universidad y Profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vazelle, M. G. (2007). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación*. Notas de historia y fundaciones, de Myriam Southwell. *Archivos de las ciencias de Educación*, N.º 1. Facultad de Humanidades de la Universidad del Mar de Plata.

- Vezub, L. F. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes*. Revista del Instituto de Investigaciones de las Ciencias de la Educación, N.º30. Universidad de Buenos Aires, pp.
- Vicente, M. (2014). *A cien años de la fundación de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata: Estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional (1970-2010)*. Tesis de posgrado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1577/te.1577.pdf>
- Villa, A. I.; Pedersoli, C. & Martín, M. M. (2009). *Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación*. Archivos de las ciencias de Educación, n.º 3. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Villa, A. I.; Pedersoli, C. & Martín, M. M. (2011). *Introducción al dossier: Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional*. Archivos de las ciencias de Educación, N.º 5. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Vitarelli, M. (2018). *Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales*. *Revista de Educación*, 0(13), 61-72.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Wainszok, C. (2018). *Simón Rodríguez: una biografía enredada en las pedagogías*. *Archivos de las ciencias de Educación*, (13). Facultad de Humanidades de la Universidad del Mar de Plata.

- Yedaide, M. M. (2018). *Hablar de “Pedagogías”*: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, (14.2), 217-229.
- Yedaide, M. (2018). Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, 0(14.2), 217-229.
- Yuni, J. & Díaz, A. G. (2015). *Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas: o sobre diferentes modos de configurar la formación de los docentes*. *Revista de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Mar de Plata*, (8), 157-182.
- Zambrano, A. (2004). El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia. *Revista colombiana de educación*, (47), 128-146
- Zambrano, A. (2019). *De la pedagogía a las ciencias de la educación: debates y tránsitos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Barcelona, España.
- Zuluaga, O. M. (1999). *Pedagogía e historia la historicidad de la pedagogía la enseñanza, un objeto del saber*. Anthropos Siglo del Hombre Editores.

## ANEXOS

Carpeta general: [https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcruizd\\_upn\\_edu\\_co/Emxt0PJyXDtLpg\\_PllewlYBc8Iq1NpeJdUnJsX8116liQ?e=nghsLB](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/mcruizd_upn_edu_co/Emxt0PJyXDtLpg_PllewlYBc8Iq1NpeJdUnJsX8116liQ?e=nghsLB)

Anexo 1: [https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mcruizd\\_upn\\_edu\\_co/EW49RfM0C49EmkUOtNj30t4B8JDAKN2EA8iCjFJ8ZsY6Zw?e=4Btqwf](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mcruizd_upn_edu_co/EW49RfM0C49EmkUOtNj30t4B8JDAKN2EA8iCjFJ8ZsY6Zw?e=4Btqwf)

Anexo 2: [https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mcruizd\\_upn\\_edu\\_co/EZxfnyak3dpLjM7j9gQqipMBXBY8eM0OUn5bRJqXGwRfRg?e=GVOL62](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mcruizd_upn_edu_co/EZxfnyak3dpLjM7j9gQqipMBXBY8eM0OUn5bRJqXGwRfRg?e=GVOL62)