

Preeminencia de la planificación. Las prácticas de escritura en educación

Por: Víctor Martín Elgueta
(FCPyS UNCuyo)¹

Prácticas de escritura variada y sobreabundante que forman parte de la vida cotidiana de los docentes en las escuelas. Algunas con una existencia efímera y otras perdurables. Sin embargo, ¿podemos considerar a todas estas prácticas de escritura como escritura pedagógica? ¿Qué tipos o géneros de escritura podríamos tipificar o caracterizar en el campo educativo y la cotidianidad de los docentes? ¿Cuáles son los procesos de institucionalización de las distintas prácticas de escritura, a qué tradiciones aluden, en qué contextos históricos emergen y bajo qué circunstancias se priorizan?

Hegemony of Educational Planning. Writing Practices in Education

Abstract

Varied and superabundant writing practices that are present in teachers' school everyday life. Some of them have an ephemeral existence, and some others are long-lasting. Nonetheless, can we consider all of such writing practices as pedagogic practices? What writing genres or types of writing can be considered as typical or characteristic of the educational field and teachers' school everyday life? What are the institutionalization processes connected to the different writing practices, to what traditions do they refer, in what historical contexts do they arise, and under what circumstances are they given priority?

¹ martinelgueta@yahoo.com.ar

Introducción

Entre las prácticas de escritura de los docentes en las escuelas podemos listar: elaboración de planificaciones; completamiento de libros de temas; producción de informes sobre la disciplina de los estudiantes, administración de partes disciplinarios o anecdotarios; llenado de formularios administrativos relacionados a licencias o ejercicio de derechos laborales; confección de notas de elevación por motivos diversos (salidas, pedido de bibliografía, solicitud de equipamiento, pedidos de autorizaciones); invención, reedición o adaptación de materiales didácticos (guías de trabajo, resúmenes, textos didácticos, revisiones o compendios, instrumentos de seguimiento de aprendizajes o de evaluación); apuntes de cursos, reuniones, jornadas institucionales, programas o capacitaciones; colaboraciones en proyectos o programas nacionales, provinciales y/o institucionales; redacción de discursos varios y/o diseño de decorados alusivos para actos escolares de distinta naturaleza; publicaciones en páginas web, blogs o aulas virtuales; correcciones, devoluciones y calificaciones; escritura en pizarrones, afiches o presentaciones (filminas, PowerPoint, Prezi); intercambios por correo electrónico y redes sociales (Facebook, Skipe, otros); elaboración de memorias de prácticas educativas.

Prácticas de escritura variada y sobreabundante que forman parte de la vida cotidiana docente en las escuelas. Algunas con una existencia efímera y otras perdurables. Sin embargo, ¿podemos considerar a todas estas prácticas de escritura como escritura pedagógica? ¿Qué tipos o géneros de escritura podríamos caracterizar en el campo educativo y en la cotidianidad de los docentes? ¿Cuáles son los procesos de institucionalización de las distintas prácticas de escritura, a qué tradiciones aluden, en qué contextos históricos emergen y bajo qué circunstancias se priorizan? Y finalmente ¿Por qué consideramos que la planificación tiene una primacía en las prácticas de escritura docentes?

Para ensayar algunas respuestas se propone organizar este artículo en cinco apartados.

Los dos primeros destinados a ofrecer algunas coordenadas que permitan ubicar la problemática de las prácticas de escritura docente en el territorio del campo educativo al modo del uso que en los mapas tienen los ejes de meridianos y paralelos. Así, en uno de los ejes ubicaríamos la diferenciación entre escritura educativa y escritura pedagógica y, en el otro, la distinción entre las derivaciones emanadas de las políticas educativas y de las provenientes de los aportes de las ciencias de la educación.

En el tercero proponemos una categorización de géneros de escritura educativa empleada por los docentes en la vida cotidiana de las escuelas caracterizando algunos de sus rasgos distintivos.

En el cuarto exponemos por qué consideramos que la planificación se ha constituido como la práctica de escritura preeminente de los docentes en las escuelas. Es decir, cómo se configura como un organizador de las prácticas escolares susceptible a la sobremanipulación y conversión en fetiche.

Y finalmente, compartimos una serie de inquietudes sobre las posibilidades pedagógicas de la escritura de los docentes en las escuelas.

Educación, Pedagogía y Escritura

La diferencia entre educación y pedagogía constituyó una de las preocupaciones de Emile Durkheim mientras desarrollaba su actividad como profesor de la cátedra de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sorbona (París, Francia). En 1911, publicó su artículo clásico: *Educación y Pedagogía*. En el capítulo II, «Naturaleza y Método de la Pedagogía», explicó la diferencia entre ambos conceptos. La educación consiste en una acción, consciente o inconsciente, de una generación sobre otra nueva. En cambio la pedagogía consiste en una manera determinada de «reflexionar en las cosas de la educación». En ese marco, para el autor, mientras la educación ha estado siempre presente, la pedagogía ha sido *intermitente* en la historia de la humanidad. «Porque el hombre no reflexiona siempre, sino solo cuando tiene necesidad de reflexionar, y porque las condiciones de la reflexión no están dadas siempre y en todas partes» (Durkheim, 1977: 143).

En consecuencia, la reflexión se configura desde entonces como uno de los rasgos que caracteriza y diferencia a las prácticas pedagógicas de las prácticas educativas. Sin embargo, la reflexión pedagógica no se ocupa de hechos sociales indiferenciados sino que focaliza su mirada, escucha o elucidación en la captación de los sentidos educativos que atraviesan las prácticas sociales que se configuran como «unidades de interrogación u observación» (Saltalamacchia, 2005: 16) y también de intervención educativa.

No obstante, es el propio Durkheim quien en los inicios del siglo XX define a la pedagogía como teoría práctica atravesada por una suerte de estado de inmadurez asociado a su relación de dependencia con otras ciencias: Historia, Psicología, Sociología. Por eso, la Pedagogía se vuelve subsidiaria del desarrollo de las Ciencias de la Educación desde una perspectiva positivista que tiende a parcelar y a especializar el abordaje del fenómeno educativo. Es a partir de entonces, paradójicamente –y como tendencia

marcada a lo largo del siglo XX-, donde la *intermitencia* señalada propicia el abandono de la reflexión pedagógica sobre el fenómeno educativo y a cambio impulsa el desarrollo y multiplicación de los abordajes desde las Ciencias de la Educación: Historia de la Educación, Psicología Educacional, Sociología de la Educación, Política Educativa, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Administración Escolar, Filosofía de la Educación, Didáctica y Curriculum.

La perspectiva positivista logra prevalecer sobre las propuestas pedagógicas de la Escuela Nueva centradas en la actividad o la experiencia con abordajes multidisciplinares en la primera mitad del siglo XX incidiendo en los modos de organizar las propuestas y cotidianidades de las prácticas educativas de escuelas de todos los niveles del sistema educativo argentino. Proceso que conlleva una lógica de especialización en disciplinas fragmentadas que entre las décadas de 1960 y 1970 se configura como estructura curricular prevaleciente de las carreras de formación docente de nuestro país. Tendencia que mantiene su vigencia pese a que en los planes de estudios promovidos por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de Argentina a partir de 2006 promueve la introducción del espacio curricular denominado Pedagogía –por un lado– y prescribe marcos regulatorios en los que las prácticas profesionales docentes han recobrado un reconocimiento como eje vertebrador y trayectos de la formación docente que requiere un abordaje totalizador y multidisciplinario –por otro–.

Paralelamente, entre fines del siglo XX y principios del XXI, se produce un resurgimiento de la Pedagogía –con una sobreabundante producción académica– en términos de reflexión sobre los fenómenos educativos a partir de una revisión y renovación de categorías conceptuales y su agenda de discusión. Valga entonces la siguiente enumeración como muestra del amplio repertorio de producciones que experimenta una suerte de estallido en este período².

2 Algunos de los autores no han producido obras estrictamente pedagógicas, sin embargo, sus publicaciones han generado una renovación de la agenda de discusión del campo de la pedagogía, razón por la que algunas son citadas. Por otro lado, la referencia a distintas producciones no tiene pretensiones de exhaustividad, sino ofrecer un repertorio lo suficientemente amplio para dar cuenta del *estallido* aludido.

La discusión epistemológica sobre la relación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación (Filloux, 2001; Carli, 2004); transmisión (Debray, 1997; Frigerio y Diker, 2004), socialización (Felman y Murmis, 2002; Simmel, 2002; Carli, 2003; Baudelot y Leclercq, 2008), relaciones intergeneracionales (Dussel y Southwell, 2005; Carli, 2004); infancias (Carli, 2006; Larrosa, Assuncao de Castro; de Sousa, 2007; Frigerio, 2008; Carli, 2011); representaciones, consumos culturales, normatividad y normalidades (Baquero y Narodowsky, 1990; Steinberg y Kincheloe, 1997; García Canclini, 1999; Hernández, 2000; Carli, 2003); comunidad o prácticas de comunalización (Frigerio y Diker, 2008); acto político (Ranciere, 1998; Frigerio y Diker, 2005); oficio docente (Camilioni, 1998; Meirieu, 2008; Ranciere, 2007; Litwin, 2008; Cullen, 2009); saberes y contenidos escolares (Bernstein, 1993; Cullen, 1997; Frigerio y Diker, 2010a); estética y educación (Barbero, 2003; Frigerio y Diker, 2006; Frigerio y Diker, 2010b), y la escritura pedagógica (Gvirtz, 1999; Pineau, 2005; Garrido Landívar, 2010). Y en este recorrido, es necesario detenernos entonces sobre esta última problemática: la escritura pedagógica.

Siguiendo la revisión de producciones de nuestro país, Beatriz Alem (2004) realiza un rastillaje sobre las producciones que abordan la relación entre escritura y el trabajo docente. Golzman y Marucco (1993) plantean que son escasas las producciones personales de los docentes de materiales escritos que den cuenta de su práctica cotidiana y –en el caso de haberlas– distan de responder a las expectativas que tiene un supuesto lector sobre ellos. Marta Libedinsky (2001) expresa que en los pocos casos que se obtienen este tipo de materiales, los docentes omiten explicitar su autoría quedando desdibujada la producción pedagógica en consensos que no terminan de expresar el valor de la experiencia. Los estudios de Andrea Brito (2003) profundizan este análisis, y postula que los maestros necesitan recuperar la voz de la primera persona en una escritura que hable de la propia experiencia, que los sitúe como constructores de sus propios textos. Alem (2004) prosigue su recorrido analizando la hipótesis de algunos autores –y de sí misma– que expresa que la vertiente tecnicista de la década de 1960 y el auge de la planificación ofreció un género particular de escritura: la planificación didáctica. La autora señala que este formato «restringe excesivamente la escritura de un texto dedicado a pensar las anticipaciones de la enseñanza». Frente a dicho diagnóstico, indaga algunas alternativas

tales como las concepciones de la planificación didáctica entendidas como «programa guía» de Díaz Barriga (1984) o «guión conjetural» de Gustavo Bombini. Concepciones que, entiende, liberan al sujeto en sus posibilidades de imaginarse una práctica más flexible. La revisión de Alem finaliza haciendo alusión a algunas políticas educativas argentinas vigentes que tienen la finalidad de alentar la escritura pedagógica: Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), el Programa Elegir la Docencia o las experiencias del Programa Nacional Acompañamiento a Docentes Noveles y la serie de publicaciones a que dio lugar en Mendoza³.

Para finalizar este apartado, y en el marco del recorrido de lecturas y argumentos esbozado, es importante señalar que todas las prácticas de escritura docente –oportunamente documentadas– son susceptibles de ser analizadas en términos pedagógicos; pero no todas ellas –en sí mismas– constituyen una práctica de escritura pedagógica. Adscribimos a los términos de Adriana Puiggrós (1984), que postula es posible

...realizar una lectura pedagógica de cualquier proceso social: lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni que tampoco la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos. [...] reconocer a la educación como práctica productora de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones» (Puiggrós, 1984: 11-12).

Políticas Educativas, Ciencias de la Educación y otros hilos

En este apartado desarrollaremos las diferencias y las relaciones entre las prescripciones y orientaciones para el desarrollo de las prácticas educativas derivadas de las políticas educativas y aquellas derivadas de los aportes de las ciencias de la educación. Para avanzar en esa dirección nos valdremos de la diferenciación entre pedagogía de corporaciones, Estado, mercado y académica ofrecida por Narodowski⁴ (1994). Y para contextualizar

3 Entre las que destacamos el Número 006 que desarrolla y describe la experiencia en Mendoza (Ficcardi, Elgueta y Fava; 2009).

4 El uso de este aporte no conlleva la adscripción de los autores de este artículo a las posiciones políticas de Mariano Narodowski. Por otro lado, el desarrollo del apartado por más que toma como eje la propuesta del autor lo excede en su contenido.

dicha diferenciación, haremos alusión a algunos hitos de la historia de la educación en la provincia de Mendoza.

La pedagogía de corporaciones fue el modelo hegemónico hasta principios del siglo XIX. Prevalció desde los movimientos de la reforma protestante y contrarreforma en el siglo XVI. Las prescripciones sobre los modos de llevar la tarea educativa fueron compiladas en documentos denominados *Reglas* o *Instituta*, que convocaban a un conjunto de educadores en congregaciones religiosas, adscriptos a distintas colectividades o a agrupaciones de maestros (en ocasiones particulares). El modelo escolástico fue uno de los prevalecientes y la enseñanza de la fe el eje organizador de la enseñanza.

Siguiendo los aportes de Arturo Roig (1996), en el actual territorio de Mendoza, los jesuitas constituyeron una de las pedagogías de corporación más relevante durante el período colonial. Esta congregación dejó como testimonio un conjunto de documentos con descripciones geográficas, costumbristas, históricas y sobre la cultura de las parcialidades indígenas huarpes⁵. De particular interés, la obra *Catecismo*, de Luis Valdivia, escrito en Santiago de Chile en 1607, en el que se ofrecen instrucciones religiosas acompañadas de descripciones de costumbres huarpes y de gramáticas de sus lenguas (Millcayac y Allentiac). La acción educadora de esta congregación generó la apertura en 1757 de la cátedra de Filosofía que es el primer hito de una propuesta educativa posterior a la enseñanza de las primeras letras en la Ciudad de Mendoza.

La pedagogía de mercado tiene como primera experiencia la costumbre de contratación de maestros particulares por parte de las familias con suficientes recursos. Los servicios contratados de modo particular inauguran un modelo educativo regulado por el mercado que en ocasiones llegó a generar tempranamente la apertura de escuelas privadas que gozaron de cierto prestigio durante períodos en los cuales el Estado no podía sostener económicamente instituciones escolares fuera de los centros urbanos principales.

Esto aconteció, de modo acentuado, tras las secuelas del terremoto de 1861 cuando la reconstrucción de la ciudad de Mendoza fue la prioridad de

⁵ Arturo Roig (1996) ofrece en detalle las referencias de los documentos elaborados por los jesuitas instalados en el territorio actual de la provincia de Mendoza durante el período colonial y hasta su expulsión en 1764.

las partidas presupuestarias provinciales. Así, entre 1857 y 1861, el maestro Manuel Sayanca se desempeñó como director del establecimiento Fiscal de Primeras Letras Escuela Central, que quedó en ruinas luego del terremoto. Esta circunstancia lo llevó a migrar a la ciudad de San Juan hasta su retorno a la ciudad de Mendoza en 1863, tiempo en el que se hizo cargo de la nueva escuela El Salvador, financiada por el Estado provincial hasta 1865. A partir de ese momento, la escuela fue solventada por las familias de los estudiantes y el establecimiento se incorporó a la enseñanza particular. Sayanca, a su vez, ofrecía cursos superiores de modo particular para aquellos jóvenes de la provincia que se preparaban para realizar estudios superiores en las universidades localizadas en Córdoba, Buenos Aires o Santiago de Chile. De este modo, la pedagogía de mercado tiene como antecedente los servicios de los maestros particulares contratados por las familias o las escuelas particulares que agrupaba a maestros particulares. Sin embargo, solo algunos de estos casos consolidaron pedagogías de mercado que hayan quedado documentadas pese a que parte de sus experiencias pueden reconstruirse por las alusiones referidas en los periódicos de la época. Este es el caso del estudio realizado por María de las Mercedes Barranco (1973).

La pedagogía de Estado se consolida en siglo XIX cuando la educación pasa a concebirse como una cuestión de Estado. La construcción de los ciudadanos modernos dejó de estar monopolizado por las corporaciones (religiosas o de colectividades) y pasó a configurarse como una política del Estado. Proceso que inició el ámbito universitario (un hito es la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1822 y la provincialización, primero, y posterior nacionalización en 1853 de la Universidad Nacional de Córdoba), continuó con la fundación de las Escuelas Secundarias Nacionales (1863) y las Escuelas Normales (1872), y la sanción de la obligatoriedad de la escuela primaria (1884) y su posterior expansión.

En Mendoza, los primeros intentos de consolidar una pedagogía de Estado se vinculan a la introducción en 1823 del método lancasteriano en las Escuelas Patrias⁶ (antecedentes de las actuales escuelas fiscales –primero– y de las

⁶ Los trabajos de historia de la educación suelen evocar como primera experiencia de enseñanza lancasteriana las desarrolladas en las Provincias de la Confederación (actual provincia de Entre Ríos) promovidas por José Gervasio Artigas en 1817 (Weinberg, 1995; Puiggrós, 1998). Advertido del riesgo del pionerismo y sin la pretensión del mito del origen, Roig (2007) estudia la experiencia realizada en San Juan en 1916 y documentada por Domingo Faustino Sarmiento en su libro *Enseñanza Popular*, publicado en Chile en 1848.

escuelas primarias a partir de 1884) como una continuidad de la inauguración del Colegio Santísima Trinidad⁷ en 1817 (y que funcionó de modo intermitente hasta el derrumbe del edificio en el terremoto de 1861). El plan de estudios fue elaborado por Tomás Godoy Cruz desde una perspectiva humanista que desplazó a la perspectiva escolástica. La apertura incluyó la instalación de una prensa en la cual se imprimían los textos escolares utilizados por los estudiantes de las primeras letras de las Escuelas de la Patria y del colegio. Y fundó además una biblioteca (hoy Biblioteca San Martín). En consecuencia, en el territorio actual de Mendoza encontramos tempranamente la configuración de una pedagogía de Estado que articulaba los niveles de primeras letras (primaria) y posteriores (secundaria), que incluía equipamiento para la elaboración de materiales didácticos donde se imprimían también algunos de los primeros semanarios o diarios de la provincia y la fundación de una de las bibliotecas más completa de la época. Sin embargo, estas experiencias de pedagogías de Estado suelen estar omitidas en las obras de historia de educación de nuestro país.

La pedagogía académica alude a las producciones y experiencias desarrolladas en los ámbitos universitarios como resultado de ensayos, investigaciones, experiencias de laboratorio, intervenciones o a la organización de establecimientos educativos de niveles primarios o secundarios asociados a las unidades académicas universitarias. Las producciones de la pedagogía académica, por lo general, están dirigidas a un lector especializado y universitario y pocas veces a los docentes de los distintos niveles.

Una breve reseña del proceso de institucionalización de la pedagogía académica en la región de Cuyo entre 1940 y 1973 puede darnos algunas pistas sobre algunos de sus avatares. En 1939 se funda la Universidad Nacional de Cuyo con sedes en las provincias de San Juan, San Luis y Mendoza. Un año después se funda el Instituto de Profesorado en la ciudad de San Luis que ofrecía las carreras de Profesorado en Ciencias Físico Química y en Matemática. En 1946 el Instituto de Profesorado se transforma en Facultad de Ciencias de la Educación. Dos años después se funda en dicha facultad el Instituto de Investigaciones Pedagógicas con una fuerte

7 Un año después se abre en Buenos Aires el Colegio de la Unión del Sud impulsado por Martín de Pueyrredón y animado por los mismos ideales del antecedente mendocino.

impronta psicologista. En 1958 cambia la denominación a Facultad de Ciencias con cuatro carreras: Físico-Química; Matemática; Pedagogía y se crea Psicología. En 1969 se desdobra en dos facultades: de ciencias Físico-Química y Matemática y de Pedagogía y Psicología. Y en 1973, la intervención de Lanusse decreta la segmentación de la Universidad Nacional de Cuyo en tres universidades: Universidad Nacional de Cuyo, cuya sede queda localizada en Mendoza; Universidad Nacional de San Juan, y Universidad Nacional de San Luis. En este escenario, la producción pedagógica académica en la ciudad de Mendoza fue intermitente entre 1940 y 1973. Uno de los espacios de publicación de las producciones de la época fue en el Boletín de Estudios Políticos⁸. Entre 1950 y 1973 (16 publicaciones) aparecen cuatro artículos de carácter pedagógico. El primero publicado en 1959 por Yolanda Emilia Bórquez Ramal sobre la relación entre los caracteres biosociales y el analfabetismo en Mendoza. El segundo y tercero (1962-1963) refieren a Conferencias Pedagógicas donde se abordan los aportes del educador Julio Leónidas Aguirre cuyo autor es Arturo Roig. Y el cuarto (1968) aborda la enseñanza de la geografía regional en la escuela secundaria cuyo autor es Rossier Omar Barrera.

Recapitulando, entre 1940 y 1973 la ciudad de San Luis se configuró como polo de desarrollo de producción académica pedagógica y las publicaciones de este tenor en la ciudad de Mendoza fueron intermitentes. Sin embargo, las publicaciones realizadas en el Boletín de Estudios Políticos perfilan tres de las grandes tradiciones que tendrán posteriores desarrollos: sociología de la educación (Bórquez Ramal); pedagogía o estudios sobre las ideas pedagógicas de los educadores (Roig), y las didácticas específicas (Barrera).

¿Cuál es el sentido del recorrido de este apartado por las pedagogías de corporaciones, de Estado, mercado y académico? Cada una de estas configuraciones de la pedagogía establece sus propias reglas de juego.

La Pedagogía de Corporación tiene la finalidad de transmitir el acervo cultural de un grupo determinado (religioso, colectividad, educativo): sus costumbres, valores, lengua, tradiciones, ritos. Este tipo de pedagogía suele estar encarnada en los propios educadores, aspecto que en ocasiones es objeto de disciplinamiento por parte de las políticas de Estado.

8 Boletín de Estudios Políticos (1950 a 1961), Boletín de Estudios Políticos y Sociales (1962 a 1967), y Boletín de Ciencias Políticas y Sociales (1968 a 1981).

La Pedagogía de Mercado configura su propuesta educativa desde la ley de la oferta y la demanda. Establece un vínculo centrado en el cliente y genera también nichos de profesionalización pedagógica en la producción de contenidos en función del negocio editorial.

La Pedagogía de Estado apuesta a una definición de la educación como un derecho, orienta sus pautas a la construcción de la ciudadanía y propicia la emergencia de un profesional especializado en la definición y puesta en marcha de las políticas educativas. A partir de la década de 1970 los pedagogos de Estado tienden a tener un perfil universitario que suele prescindir de la experiencia docente en el sistema educativo para el cual establece sus políticas.

Y *la Pedagogía Académica* es producida en el ámbito universitario enrolada en distintas tradiciones de producción científica a las que destina sus publicaciones.

Por lo tanto, en el escenario de las prácticas educativas circulan pautas, orientaciones, modos de hacer, dispositivos didácticos, materiales educativos que provienen de estas cuatro configuraciones de la pedagogía. Es decir, en ocasiones una pauta es interpretada por la comunidad educativa como emanada de los aportes de las ciencias de la educación (pedagogía académica) cuando proviene de una definición política (pedagogía de Estado), o de la toma de posición ante la temática de un colectivo dado (pedagogía de corporación), o de la disponibilidad en el mercado editorial del abordaje de ciertos temas (pedagogía de mercado).

A modo de ejemplo. La pedagogía de Estado ha definido como política educativa la educación sexual. Sin embargo, puede acontecer que algunos colectivos adherentes a ciertas pedagogías de corporaciones sean reticentes al abordaje de la problemática del modo en que están planteados en dichas políticas. O que los materiales didácticos y educativos provistos por las editoriales (pedagogía de mercado) omitan ciertos planteos y abordajes innovadores y apuesten a planteos tradiciones animados por una lógica de mercadeo que dictamina que las innovaciones venden menos. O que los aportes de las pedagogías académicas estén realizados en un lenguaje tan especializado que restrinja las audiencias a quienes está dirigido (entre ellas la de los docentes) y que además no ofrezca pistas de cómo trabajar esas problemáticas concretamente en el aula.

Y la situación se complejiza aún más cuando se producen entrecruzamientos, anudamientos o mixturas. Cuando para legitimar ciertas orientaciones se recurre indistintamente a argumentos pedagógicos de Estado, de mercado, de corporación y académicos. Anudamientos que encuentran sus escenarios de expresión en la escritura docente. Anudamientos sobre los que es necesario detenerse a reflexionar pedagógicamente con el propósito de elucidar a qué lógicas responden, cuáles son los hilos que tensan y cuáles son los que se arremolinan y enredan. Establecer a qué pedagogía responde nos ofrece algunos indicios, establecer en qué género de escritura educativa o pedagógica se inscriben, otros más.

Géneros de escritura docente

En el diccionario de la Real Academia Española aparecen nueve acepciones para referir a la noción de género. Entre ellas dos que son de nuestro interés: conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes, y clase o tipo a que pertenecen personas o cosas. A continuación ensayaremos un ordenamiento de las escrituras educativas y pedagógicas docentes explicitando los criterios de caracterización utilizados. Así, los géneros de escritura docente propuesta son: burocrática/administrativa; de anticipación; para la intervención; y posactiva.

La escritura docente *burocrática/administrativa* tiene la finalidad de dar respuesta a una necesidad de control planteada por la organización. El énfasis está puesto en la regulación de la tarea docente prescindiendo o relegando a segundo plano la preocupación educativa o pedagógica, por ello –estrictamente hablando– no constituye una escritura educativa. Por otro lado, este tipo de escrituras suelen estar fuertemente estandarizadas, ser cíclicas o reiterativas, requieren cierto grado de automatización y podrían ser reemplazados por sistemas autómatas.

Bajo este género enrolaríamos: distintos tipos de registro (de asistencias, de resultados de evaluación, de requisitos), completamiento de solicitudes (de equipamiento, licencias, salidas, días y horarios de trabajo), control de progreso o desarrollo (de planificaciones, de tareas estipuladas, de taxonomías de comportamientos observables), partes diarios o semanales, anecdóticos o cuestionarios estructurados.

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurren a la necesidad de orden, control y regulación de los procesos y resultados en función de aquello programado de modo anticipado. Anticipaciones que tienen el carácter de patrón de medida de aquello que acontece en términos de eficacia, eficiencia y excelencia.

La metáfora de este género de escritura educativa es el reloj mecánico.

La escritura educativa docente *de anticipación* tiene la finalidad de explicitar de manera previa a la práctica educativa intencionalidades, dispositivos de intervención, materiales didácticos, formas de trabajo y de evaluación, disposición de tiempos y espacios, condiciones requeridas. Está destinada para el propio docente y puede estar fuertemente estructurada o recurrir a borradores, bocetos o esquemas desestructurados. Constituyen una referencia para la elaboración de materiales para la intervención. Si el modo en que se lo estructura se organiza –prioritariamente– bajo una lógica de control relegando a un segundo plano la intencionalidad educativa pasa a constituir un género de escritura docente burocrático/administrativo.

Bajo este género enrolaríamos: planificación, distintos organizadores de contenidos para uso del docente (síntesis, fichas, esquemas de contenidos, mapas conceptuales, diagramas, infografías, líneas de tiempo, cuadros comparativos, marcas con señaladores, núcleos problematizadores), simulaciones, diario de anticipaciones,

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurren a la necesidad de prever posibles situaciones que acontezcan durante la intervención. Previsión que se dirige al desarrollo de los contenidos, a la organización de la propuesta de trabajo, la regulación de la disciplina durante la clase, la disponibilidad de soportes tecnológicos varios, y cálculos anticipados de tiempos, espacios y condiciones.

La metáfora de este género de escritura educativa es el boceto previo de una obra de arte elaborada por un artista, el plano bosquejado por un arquitecto, el mapa trazado por un aventurero. De acuerdo al grado de flexibilidad con la que se utilice este género de escritura variará la analogía sugerida. Así, es de esperar que el arquitecto no confunda la construcción con el plano, el aventurero, el territorio con el mapa, y el artista, el boceto con la experiencia estética y los desafíos de la obra de arte.

La escritura educativa docente *para la intervención* tiene la finalidad de sostener y dar cabida a la experiencia educativa. Se configuran como materiales para el uso, para enseñar y/o para aprender. Su finalidad es disponer al otro y a sí mismo en determinada dirección o acción. Se orienta hacia la provocación de un acto. Y su utilidad, pertinencia o sentido se reconoce en los efectos que suscita. Así, si bien su construcción acontece en forma previa a la intervención, en su puesta en marcha requiere una habilidad en términos de uso o ejecución y su sentido se evalúa en los efectos que produce. Si prescinde de su intencionalidad educativa puede advenir como género administrativo.

Bajo este género enrolaríamos: materiales didácticos, presentaciones (pizarrón, afiche, PowerPoint, Prezi), textos efectivamente utilizados en la intervención, guías de trabajo o consignas, correspondencia por correo electrónico, publicaciones en blog, facebook, juegos didácticos, simulaciones didácticas, elaboración de casos, señalamientos, correcciones u orientaciones.

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurre a la necesidad de disponer los materiales y condiciones que requiere la intervención. En algunas ocasiones este tipo de materiales es realizado por el mercado editorial y los docentes se vuelven consumidores de los mismos. En estos casos, el docente restringe o relega su capacidad de diseñar formas de intervención y adopta-adapta a las situaciones específicas de sus propias prácticas. En otros casos, la construcción y/o acopio de estos materiales se vuelve acervo, legado o herencia didáctica y pedagógica propicia para compartir y enriquecer con otros colegas.

La metáfora de este género de escritura educativa es el andamio que permite levantar una construcción, andador que permite explorar y fortalecer el propio equilibrio en aras de caminar por sí mismo, puente que permite cruzar al otro lado. Y es de esperar que el andamio se cambie, quite o complejice en la medida que la construcción avance y crezca; que el andador no permanezca impidiendo caminar por sí mismo, y que el puente comunique ambos lados y permita llevar y traer varios objetos en ambas direcciones.

La escritura educativa docente *posactiva* tiene la finalidad de caracterizar y analizar los efectos del proceso educativo. Es decir, de asombrarse por los efectos no previstos y volver a preguntarse por aquellos esperado. Y es

también el momento de ofrecer indicaciones, de disponer otras mediaciones y de mediar a través de un juicio profesional docente. Si los aspectos antedichos no aparecen, este tipo de escritura puede estandarizarse y convertirse en burocrática/administrativa.

Bajo este género enrolaríamos: instrumentos de evaluación; señalamientos, correcciones u orientaciones; diagnósticos y test; intercambios por correos electrónicos, facebook u otros medios; correcciones; diarios de clases; consultas.

Los argumentos esgrimidos para legitimar este género de escritura recurren a la necesidad de formular juicios sobre los efectos educativos. Es necesario que se vuelvan objetos de estos juicios todas las dimensiones del proceso educativo y no sólo el rendimiento académico del estudiante.

La metáfora de este género de escritura educativa es el reciclaje y los ciclos ya que en ambas imágenes su utilidad reside en los efectos. En consecuencia, el estancamiento o detenimiento se configura como un problema que es necesario analizar y replantear dentro de una visión de conjunto o heurística.

Como ya se ha expresado en el análisis del primero de los géneros (burocrático/ administrativo) no toda escritura docente es educativa, y como –se expresó en el primero de los apartados en diálogo con Adriana Puiggrós– no toda escritura educativa es pedagógica. Sin embargo, toda escritura es susceptible de un análisis pedagógico. Por ello documentar distintos materiales de escritura docente de la vida cotidiana en las escuelas tiene sentido.

Presentado este panorama, es necesario entonces avanzar en la presentación de nuestra distinción de dos géneros de escritura pedagógica: situada en las prácticas y académica.

La escritura pedagógica docente *situada en las prácticas* se caracteriza por explicitar la autoría del practicante; tener la intención de transmitir los secretos de oficio (no busca dar recetas que sean repetidas sino que pueda captarse la intencionalidad o el gesto a partir del cual se lo recrea en otras situaciones análogas pero siempre singulares de las prácticas educativas); describir las situaciones, hechos, sucesos evitando la tentación de reemplazarlos por juicios, alusiones enigmáticas o crípticas. Suele expresarse

en un estilo narrativo en el que se ofrecen juicios de valor que explicitan el posicionamiento del autor, pero lo hace una vez se han descrito lo suficiente escenas, hechos, situaciones que dan lugar a dicha enunciación dejando abierta la posibilidad de discutir otros posicionamientos. Evita las citas y su multiplicación en el escrito, con ello procura no recurrir a voces autorizadas para autorizar la propia voz. Da cuenta de experiencias, de prácticas, de situaciones. Presta atención al riesgo de caer en discursos maniqueos, en relatos moralizadores o en simplificaciones de problemáticas complejas. Es más adepto a la metáfora y al rodeo narrativo que a la definición, a utilizar los recursos retóricos de la literatura que las precisiones conceptuales con pretensión aséptica de las ciencias. Concurren a este posicionamiento varias obras de maestros (Luis Iglesias, Olga y Leticia Cossettini, Herminia Brumana, la mendocina Florencia Fossati, entre muchos otros) y algunos aportes de la etnografía como los de Elsie Rockwell (1987), quien reflexiona:

El acto de escribir se relaciona con los procesos de memoria que uno empieza a usar (...) Hay tendencias personales en esto: si tiende hacia la lógica del discurso o hacia la textualidad, hacia el relato coherente o hacia lo fragmentario pero más rico, hacia lo central y explícito o bien hacia lo periférico, azaroso, contextual, implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tender hacia la capacidad de incluir, en lo posible, todo eso.

En esta línea, las investigaciones etnográficas de la autora ofrecen algunas categorías para comprender el empleo de los docentes de la lengua escrita en tanto lectores y productores de textos atravesados por contextos y condiciones particulares de trabajo (Rockwell, 1992).

La escritura pedagógica docente *académica* se caracteriza –como este escrito– por utilizar un lenguaje propio de la comunidad universitaria a quien se destina el texto en tanto auditorio. Recurre al uso de citas de autores con el propósito de explicitar los marcos referenciales desde donde posiciona los planteos que se desarrollan. Citas que tienen el propósito de establecer con qué aportes se entra en diálogo, con cuáles se expresan puntos de vista coincidentes y con cuáles divergentes. En otras ocasiones, las citas buscan abrir un abanico de opciones a modo de repaso del estado de discusión sobre un tema. Los aportes pueden dirigirse a dar cuenta de un estado de discusión sobre una problemática pedagógica, dar a conocer los resultados de

investigaciones o de intervenciones. El estilo de escritura estará dado por los modos establecidos en la tradición académica en la que se enrole: sociología de la educación, psicología educacional, historia de la educación, administración escolar, antropología educacional, política educativa, curriculum, didáctica, filosofía de la educación, pedagogía. Por otro lado, las opciones metodológicas ofrecerán también un estilo y estructura de escritura donde inciden las planillas de completamiento de las distintas agencias de producción científica.

Preeminencia de la Planificación

La planificación, en tanto género de escritura educativa, constituye una tecnología que tiene como finalidad expresar la intencionalidad del acto o práctica social, entre ellas las prácticas educativas. En este marco, la práctica educativa supone siempre una intencionalidad pero no el uso de la planificación para expresarla. La utilización de un programa de contenidos⁹ parece ser el antecedente más próximo de la planificación como tecnología social.

En el programa se explicitan los contenidos escolares que serán desarrollados a lo largo de un ciclo escolar en determinada cátedra universitaria. Sin embargo, como tal y en la Argentina, la planificación se introduce en el campo educativo como exigencia de escritura docente en la década de 1960 en el contexto de las teorías desarrollistas. Antes de la planificación existían programas pero su lógica era otra y para entender sus diferencias es necesario introducirnos en un abordaje histórico sobre los modos de hacer política y sus formas de legitimación.

Digamos entonces que la planificación tiene una doble procedencia: del campo de la administración y organización de la producción industrial (fordismo, taylorismo) y de las ciencias políticas.

Del primero refiere a las nuevas formas de producción en cadena a principios del siglo XX que tenían como finalidad la reducción de costos y la producción en masa. De este modo el trabajo se organizaba en forma racional en sus secuencias y procesos bajo la vigilancia del cronómetro. En este esquema de producción, la planificación constituía la instancia preactiva

9 La comunidad científica acuerda que uno de los primeros programas de contenidos documentados corresponden a la Universidad de Glasgow del siglo XVI y localizada en Escocia. Sin embargo, tienden a vincular ese documento más a las genealogías de sentidos sobre curriculum que a la planificación.

destinada a descomponer el proceso de producción en sus partes, establecer las operaciones requeridas para cada una de ellas, especializar a los operarios, ensamblar la línea de producción, establecer supervisores del trabajo de los obreros y vincular el salario a los resultados de producción. Desde la corriente positivista, se consideró al taylorismo como una forma de organización científica del trabajo. El modelo diseñado se configuraba como el modo de funcionamiento al que debía ajustarse la realidad. Es decir, el diseño planificado representaba en esta concepción la realidad, y todas las operaciones técnicas de control, el esfuerzo para ajustar la producción a ese modelo idealizado. No pasó mucho tiempo para que estas tecnologías de regulación social se readaptaran a la organización de las escuelas.

En las ciencias políticas, un hito de interés es el primer y segundo gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955). Muchos son los aspectos con los que se diferenció en sus modos de gobernar de los mandatarios precedentes. Pero uno que destacamos en el campo de las ciencias políticas es que –además de la utilización de los medios de comunicación de su época y del despliegue del discurso en escenarios masivos– fue el primero en utilizar la planificación como modo de hacer políticas públicas. Presentó a la ciudadanía en general una planificación de sus acciones de gobierno en dos oportunidades: Primer Plan Quinquenal, 1946-1952. Segundo Plan Quinquenal, 1951-1955. De este modo, la planificación empezó a ocupar un papel como tecnología social y nueva forma de hacer política que se presentaba como superadora de modos de hacer política pública improvisada y arbitraria. La planificación, cuya procedencia era el campo de la administración y organización industrial, fue adaptada y redefinida como práctica política desde una marcada ideología justicialista. Sin embargo, las orientaciones políticas en el campo educativo siguieron utilizando los programas de contenidos y prestando especial cuidado en el diseño de materiales didácticos en los que se presentaba al peronismo no como un partido político sino como un movimiento patrio. Es decir, el peronismo se legitimaba a sí mismo como la expresión del ser argentino.

Entre tanto, los maestros y profesores argentinos no planificaban. Por ello la escritura educativa estaba centrada en la producción de materiales para la intervención, el completamiento de algunos requisitos burocráticos/administrativos y –en número significativo– hubo quienes se ocupaban de elaborar escritos educativos posactivos y escritos pedagógicos situados en las prácticas.

Es el caso de la tradición de maestros de la Escuela Nueva que se oponía a la tradición academicista universitaria del positivismo pedagógico (donde la Universidad Nacional de La Plata se configuró como un referente por entonces). Así, proponían un giro paidocéntrico, la organización del trabajo escolar centrado en actividades o experiencias que requirieran un abordaje interdisciplinario, que el registro de los estudiantes fuera una producción singular y se promoviera la introducción del cuaderno único (en reemplazo de las pizarras), que permitía registrar el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el tecnicismo educativo impulsado por el peronismo, el positivismo pedagógico academicista y el desarrollismo educativo (a partir del golpe de estado de 1955) promovieron y consolidaron una visión tecnocrática sustentada en los aportes de la psicología conductista (que contaba desde 1956 con la taxonomía de Bloom) que había servido de sustento al taylorismo, se enrolaba en la tradición positivista y empezaba a ofrecer tecnologías sociales y marcos referenciales a las teorías del capital humano que sustentaban las políticas desarrollistas. En consecuencia, la tradición de la Escuela Nueva y sus aportes fueron desplazados y/o resignificados. Silvina Gvirtz (1999), a modo de ejemplo, analiza cómo el cuaderno único (centrado en actividades con un abordaje interdisciplinario y como producción singular del estudiante) fue reemplazado por el cuaderno de clase (dividido por áreas de conocimientos que empiezan a estar parcelados también en la organización del tiempo escolar; con un formato idéntico que tienen que respetar todos los estudiantes, y establecido como una herramienta de control de resultados).

Es en este escenario histórico que la tecnología social de la planificación se implanta como práctica de escritura docente. Introducción que instala el equívoco de que es la práctica educativa la que tiene que adaptarse a la escena diseñada o planificada. Y la representación de que la prescripción detallada de la escena planificada es suficiente por sí misma. En otras palabras, o tomando prestadas expresiones de algunos docentes «terminar el programa» se vuelve la tarea central del quehacer docente y –en consecuencia– la del supervisor: verificar que en el libro de temas y en los cuadernos de clase de los estudiantes aparezca la misma escena del diseño o planificación. Modo a partir del cual el control y la administración sustituyen a la ocupación educativa y cercena toda posibilidad de reflexión pedagógica.

Lo descrito constituye una suerte de marca fundacional a partir de la cual se institucionaliza la planificación que perdura en la repetición, con otros ropajes y sentidos, hasta nuestros días. Nuevas taxonomías resisten la crítica a la pedagogía por objetivos y procuran una pedagogía centrada en contenidos, o una pedagogía por competencias, o una pedagogía centrada en la evaluación y la calidad total, o una pedagogía que defina estándares. Y en la cotidianidad de muchas escuelas la preocupación de algunos profesores pasa por si las acciones se expresan en verbo en los objetivos, con sustantivos en las actividades y con gerundio en los aprendizajes acreditables de los estudiantes.

Y la planificación como tecnología social sigue configurándose como un fin en sí mismo borrando las huellas de su carácter de medio o herramienta. ¿Qué explicación podernos ofrecer sobre la preeminencia de la planificación?

Una posible, entre otras, en la práctica educativa –como en toda práctica social– acontece algo del aquello que es regulado por las reglamentaciones y por las escenas definidas en las planificaciones. Pero también acontece algo –y mucho– de lo imprevisible, de lo impensado, algo que en ocasiones es la actuación de otras escenas sociales o algo que no es más que la puesta en acto de la impotencia de la escena planificada. Y esta escena de lo impensado se da cita en el aula, el patio, el pasillo, los baños, en la proximidad, en el leguaje, en los gestos, en el trato... despertando toda la carga de ansiedades ante la aparición de lo impensado, de lo contrario a lo idealizado y planificado.

Es entonces que la planificación deja de ser tecnología social para la explicitación y anticipación de sentidos y se transforma en un mecanismo defensivo contra la angustia. Y la insistencia sobre la misma se configura como un modo de insistir en la *escena diseñada* y de exigir que la *realidad* se adapte al boceto. De exigir a los sujetos respondan a las idealizaciones ficcionales planificadas. Se configura como un reducto/refugio donde recuperar la ilusión del orden.

Por eso al inicio del ciclo escolar en muchas escuelas la convocatoria es a renovar las categorías de planificación, a renovar el pacto ilusorio de que la planificación ofrece algo del orden al que se resisten las experiencias educativas cotidianas.

Y en esa relación se pierde la capacidad de reflexión pedagógica sobre su sentido. Y una de las razones de dicha pérdida es el trabajo psíquico, grupal, institucional y social que supone admitir que la planificación como organizador es utilizada como un mecanismo defensivo contra la angustia que provocan las nuevas escenas de la cotidianidad educativa. Sin embargo, concentrar el pensamiento en la redacción de verbos, sustantivos o gerundios mantiene la ilusión de que tal vez, algún día, la experiencia cotidiana se advenga y se atenga a lo planeado.

Hacia otros modos de escritura pedagógica

Recuperar la centralidad de las prácticas, apostar por las escrituras docentes para la intervención, ridiculizar la centralidad de planificación y reírnos del sinsentido de algunas de las categorías que intentan revestirse como categorías científicas sin serlo. Explorar las propuestas de la planificación como *programa guía* o como *guión conjetural*. Parece un buen comienzo.

Tarea que requiere se constituya como experiencia colectiva en el que la angustia sobre las escenas cotidianas de las prácticas educativas pueda ser nombrada y reflexionada pedagógicamente. Donde pueda darse el debate sobre el sentido de la planificación, pero a la vez se dé la escritura pedagógica sobre las propias experiencias para volverse acervo cultural, legado de secretos de oficio, escritura pedagógica docente de tipo *situada en las practicas*, académica o del género que se autoricen explorar los colectivos docentes atentos al riesgo que representa la pulsión a la repetición de la planificación como género preeminente.

La historia de la educación nos enseña que durante mucho tiempo se educó y hubo prácticas de escritura pedagógica por más que no había planificación. Esto no quiere decir desechar esta tecnología, sino utilizarla desde el lugar instrumental de explicitación de nuestras intencionalidades y reflexionar sobre el riesgo de que sobremanipulemos este organizador institucional como mecanismo defensivo ante la angustia que nos ocasiona la incertidumbre y lo imprevisible de la experiencia cotidiana en las prácticas educativa.

Bibliografía

- ALEM, Beatriz (2004). *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Buenos Aires, programa Elegir la Docencia, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, MECT.
- BAQUERO, Ricardo; NARODOWSKI, Mariano (1990). «Normatividad y normalidad en pedagogía». En *Revista Alternativas*. Buenos Aires, Año IV, N° 6. Centro de Producción Educativa de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- BARBERO, Jesús Martín (2003). «Estética de los medios de comunicación». En XIRAUX, Ramón; SOBREVILLA, David (comp), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid, Trotta.
- BARRANCO, María de las Mercedes (1973). «La educación». En MARTÍNEZ, Santos Pedro (dir). *Repercusiones de Pavón en Mendoza a través del periodismo (1861-1863)*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- BAUDELLOT, Christian; LECLERCO, Francois (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BOMBIN, Gustavo (2002). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, mimeo.
- BRITO, Andrea (2003). «Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza». En revista *Propuesta Educativa*. Año 12, N°26. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- CAMILIONI, Alicia (1998). El sujeto del discurso didáctico. En revista *Práxis Educativa*. Año 3, N°3, febrero. Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (2003). «Educación Pública. Historia y Promesas». En FERDFEBER, Myriam (comp). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedu.
- (2004). «Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles». En *Revista trampas de la comunicación*. Año 3, N° 20, Buenos Aires, Ediciones Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata, pp. 44-51.
- (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.

- CULLEN, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- DEBRAY, Régis (1997). *Transmitir*. Buenos Aires, Manantial.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1984). *Didáctica y Curriculum*. México, Ediciones Nuevomar.
- DURKHEIM, Emile (1977). «Naturaleza y método de la Pedagogía». En *Teoría de la educación y sociedad (Introducción y selección de textos Fernando Mateo)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- DUSSEL, Inés; SOUTHWELL, Miriam (2005). «En busca de otras formas de cuidado». En revista *El Monitor de la Educación*. Buenos Aires, N°4, setiembre 2005. Recuperado el 6 de diciembre de 2012. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>
- FELDMAN, Silvio; MURMIS, Miguel (2002). «Formas de sociabilidad y lazos sociales». En BECCARÍA, Luis (comp). *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento y Editorial Biblos.
- FICCARDI, Marcela; ELGUETA, Martín; FAVA, Claudia (2009). *Acompañar a los novales: una experiencia piloto en red*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- FILLOUX, Jean Claude (2001). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2010a). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (2010b). *Educación: sobre impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- FRIGERIO, Graciela (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires, Del Estante Editor.

- (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires, Del Estante Editor.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999). «El consumo cultural: una propuesta teórica». En SUNKEL, Guillermo (comp.). *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- GARRIDO LANDÍVAR, Jesús (2010). *Las ranas y el efecto Pigmalión. 42 relatos para una escuela y una sociedad inclusivas*. Barcelona, GRAÓ.
- GOLZMAN Guillermo; MARUCCO, Marta. (1993). «Usted preguntará por qué escribimos». En GOLZMAN, Guillermo (coord.). *Maestra, usted de qué trabaja*. Buenos Aires, Paidós.
- GVIRTZ, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires, Eudeba.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). «La importancia de interpretar la cultura visual». En *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- LARROSA, Jorge; ASSUNCAO DA CASTRO, Inés; DE SOUSA, José (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- LIBEDINZKY, Marta (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Paidós.
- MEIRIEU, Philippe (2008). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, GRAÓ.
- NARODOWSKI, Mariano (1994). «Para volver al Estado. Del Pedagogo de Estado al Pedagogo de la Diversidad». En *Revista Propuesta Educativa*. Año 8, N°17.
- PINEAU, Pablo (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- PUIGGRÓS, Adriana (1984). *La educación popular en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen.
- (1998). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- RANCIÈRE, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2007). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires, La Cebra.

- ROCKWELL, Elsie (1986). «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela». En *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*. México, Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigación y estudios avanzados de Instituto Politécnico Nacional.
- ROIG, Arturo Andrés (1996). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- (2007). «Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)». En ROIG, Arturo Andrés; SATLARI, Cristina (comp). *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- SALTALAMACCHIA, Homero (2005). *Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Buenos Aires, El Artesano.
- SIMMEL, Georg (2002). «La sociabilidad». En *Cuestiones fundamentales de sociología*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- STEINBERG, Shirtey; KINCHELOE, Joe (1997). *Cultura infantil y Multinacionales*. Madrid, Morata.
- WEINBERG, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, A-Z Editores.