

Política y producción de conocimiento en el campo didáctico
Reflexiones sobre persistencias y derivas de la investigación didáctica
en Argentina en tiempos democráticos

Adela Coria*

Resumen

La presentación retoma mi participación en un panel en el Coloquio “A 30 Años de Investigación Educativa”¹, y en tanto estudio específico, se enmarca en el Proyecto de Investigación “Enseñanza, Evaluación y Disciplina como dispositivos formativos” (SECYT-UNC, 2012-2014), que dirigimos con la Mgter. Nora Alterman².

En el trabajo se asume el carácter político de la producción de conocimiento en el campo didáctico, retomando la tradición intelectual que le da sentido a la Didáctica desde la modernidad.

Entiendo que esta perspectiva permite reconocer permeabilidades y no establecer demarcaciones taxativas entre construcción de conocimiento y derivaciones para las políticas o las prácticas, y que cuenta con evidencia empírica que hemos recogido en nuestras investigaciones en escuelas públicas de Córdoba y sobre las políticas curriculares y de enseñanza en las últimas décadas.

The presentation takes my participation in a panel at the symposium "30 Years of Educational Research" (April 2015), and as specific study is part of the research project "Teaching, Evaluation and Discipline as training devices" (SECYT- UNC, 2012-2014) which headed with Mgter. Nora Alterman. At work the political nature of

* Doctora Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: coriaadela@hotmail.com

¹ Coloquio “A 30 años de la Investigación Educativa (1984-2014)”. Mesa Didáctica. Coordinadores: Daniel Feldman y Graciela Krischesky. Panelistas: Marta Souto, Alicia Camilloni, Susana Avolio de Cols y Adela Coria. Abril de 2015.

² Proyecto SECYT-UNC (2012-2014). Coria, Alterman y equipo. “Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos”.

knowledge production in the didactic field is assumed, retaking the intellectual tradition that gives meaning to Didactic from modernity. I understand that this perspective can recognize permeabilities and not establish taxatives boundaries between knowledge building and leads to policies or practices, and has empirical evidence that we have collected in our research in public schools in Cordoba and curriculum and teaching policies in the last decades.

Un punto de vista: política y producción de conocimiento en el campo didáctico³

El trabajo pone el acento en el carácter político de la producción de conocimiento en el campo didáctico, pues entiendo que ello –que podría ser enunciado como rasgo común para el conjunto de las disciplinas del campo de las Ciencias de la Educación y las sociales en general- retoma la tradición intelectual que le da sentido a la Didáctica desde la modernidad.

Esta perspectiva nos permitiría reconocer permeabilidades y no establecer demarcaciones taxativas entre construcción de conocimiento y derivaciones para las políticas o las prácticas, y que cuenta con evidencia empírica que hemos recogido en nuestras investigaciones en escuelas públicas de Córdoba y sobre las políticas curriculares y de enseñanza en las últimas décadas.

Ello se insinúa en los objetos de estudio contruidos que podrían inferirse de los temas de investigación priorizados en el tiempo acotado y en las categorías acuñadas para comprender procesos, discursos y prácticas. También, en las condiciones y dispositivos contruidos para que ellas ocurran, en las interpelaciones a los sujetos

³ Es importante destacar cómo en las producciones didácticas se movilizan lazos intra e inter-generacionales que van configurando los campos académicos (Coria, 2006; 2015), y aquí registramos la presencia e influencias de colegas que partieron al exilio o fueron encarcelados, en el tiempo de heridas profundas que el retorno a la democracia, nuestro punto de partida en este análisis, vino como conquista colectiva a suturar. Para el caso local, me permito en esta nota al pie el etnocentrismo de nombrar maestros que iniciáticamente desplegaron su trabajo pedagógico-didáctico en Córdoba (o luego en el exilio), como profesores, jefes de prácticos o alumnos: María Saleme de Burnichon, Gloria Edelstein, Susana Barco, Azucena Rodríguez, Martha Casarini, Marta Teobaldo, Justa Ezpeleta, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi. Como investigadores en el campo didáctico, nos inscribimos en esa genealogía, retomamos en nuestra investigación ese legado, que día a día compartimos en las deliberaciones de nuestro equipo de investigación. (Coria, 2015a).

docentes que despliegan su trabajo en los más diversos ámbitos de práctica y en el lenguaje de la intervención didáctica –el hacer didáctica- generalizado en los ámbitos educativos.

Persistencias y derivas...signos de la didáctica en tanto proyecto intelectual ético- político

Ya cuenta con consenso que la Didáctica es el modo de organización de un discurso orientado a legitimar la extensión o universalización de los procesos de transmisión de la herencia cultural a las nuevas generaciones a través de dispositivos específicos.

Podremos compartir ciertos signos principales de ese proyecto intelectual y político, que como lo “arcaico” de las vivencias -las pasiones, emociones y afectos-, vuelven como nos dice Maffesoli siempre a escena, retornan de tiempo en tiempo, para ser revisitados, reinventados (Maffesoli, 1997)⁴. Así ocurre con los núcleos articuladores del discurso didáctico, las categorías fundantes que recién dos siglos más tarde se extenderán como herramientas cruciales y procesos progresivos y generalizados de institucionalización de la obligatoriedad de la enseñanza en diferentes sistemas nacionales: los contextos de escolarización -la escuela y el aula; la racionalidad y universalidad del método; la configuración de los sujetos del discurso – maestro especializado en el uso del método, y alumno-niño como identidad diferenciada del adulto, tras el abandono de prácticas artesanales de transmisión; la determinación de los saberes objeto de enseñanza o contenidos escolares –en su tiempo, ciencias, artes, lenguas, costumbres y piedad- y sus textos, aquellos libros iniciáticos en tanto recursos de enseñanza, revolucionarios por entonces como el “Orbis Pictus”, hoy también impactados por las novedosas formas de alfabetización contemporáneas.

Estas constituyeron las condiciones que posibilitaron el funcionamiento del

⁴ Esta y otras referencias han sido expuestas en la entrada “Didáctica”, en Blanca Flor Trujillo Reyes, Azucena del Huerto Rodríguez Ousset, Miguel de la Torre Gamboa y Ana María Salmerón Castro (Coord.) Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación, elaborado por la UNAM, en Azucena del Huerto Rodríguez Ousset, Miguel de la Torre Gamboa y Ana María Salmerón Castro (Coord.) Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación, elaborado por la UNAM, en proceso de edición como E-Book, a publicar por el Fondo de Cultura Económica.

dispositivo pedagógico y la puesta en juego de sus reglas fundamentales de recontextualización, transmisión y evaluación de la cultura legítima, orientado a la reproducción social, y también a su transformación en un campo abierto a la disputa política y ética por el sentido de la educación. Hoy, aunque con profundos cambios discursivos efecto de época –en los distintos campos de conocimiento y fundamentalmente de las teorías de la instrucción–, reconocemos esas regularidades en el discurso didáctico que dan cuenta de su matriz constitutiva.

En el marco de estas persistencias, buscaré registrar algunos significantes que interpreto fueron dominantes en las tres décadas que nos ocupan, explorando algunos nexos entre el discurso didáctico que circuló en las agencias de producción de discurso oficial, en el sistema, en el mercado editorial y aquél que lo hizo en la academia – genéricamente, lugar privilegiado aunque no exclusivo de investigación.

Voy a argumentar en torno de la hipótesis que no ha existido una relación lineal entre investigación y política, aunque pueden reconocerse algunos momentos de pasaje, preparación, equilibrios inestables en estos treinta años en que las políticas públicas construidas marcaron la agenda de enfoques, temas, categorías y soluciones didácticas a la investigación académica. A la inversa, se proyectaron desde los desarrollos académicos recontextualizaciones de ideas que se convirtieron en programas de trabajo; se observó la permeabilidad del sistema a los influjos de los procesos de reformas o diagnósticos observados en contextos internacionales –desde UNESCO a Agencias Internacionales de Financiamiento, como el Banco Mundial- y también la activa participación de académicos de las más diversas instituciones públicas y privadas en el campo de las políticas públicas, con relaciones entre instituciones de cierta conflictividad y alternancias en el espacio público por efecto de adscripciones políticas a veces excluyentes que sería de interés reconstruir.

A modo de síntesis, se identifican tres grandes momentos, que hemos denominado:

1. Democratizar...volver a las ciencias, volver a los sujetos, volver a la cognición...
2. Oscilaciones en didáctica en los '90: entre un discurso centrado en la reforma

curricular y una institucionalidad a la investigación didáctica

3. Memoria didáctica: en presente, volver a volver...

Se sintetizan aquí algunos de los rasgos principales reconstruidos hasta el momento, y que serán ampliados en nuestro análisis con referencias territoriales específicas.

1. Democratizar...volver a las ciencias, volver a los sujetos, volver a la cognición...

Entrados los '80 y en otros contextos nacionales, la producción didáctica para los sistemas escolares sigue por un camino paralelo al académico crítico, sobre todo sostenida en la teoría constructivista ginebrina de J. Piaget y en la soviética de L. Vigotsky, y en ejemplares de la psicología cognitiva estadounidense, entre los que cabe destacar a J. Bruner. El psicoanálisis –desde distintas vertientes- interpeló de modo tangencial las producciones didácticas, aunque no se instituyó como teoría que fundamentara sus propuestas.

En nuestro país, la dictadura había silenciado producciones didácticas académicas que sí fueron reconocidas ampliamente en el contexto internacional mexicano por Angel Díaz Barriga), como las referencias que debatían con la didáctica de corte formalista, tecnicista o justificada en la psicología conductual (Susana Barco, ¿Didáctica o Antididáctica?; la problematización del sentido del método, con el texto de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez, la visión de María Saleme de Burnichon y su enfoque escolanovista, entre colegas cordobeses ya referenciados) (Coria, 2015a).

Con el retorno a la democracia se abre en el campo educativo un debate intenso que duraría varios años en un proceso abierto a la deliberación pública motorizado por la necesidad de democratizar el sistema liberándolo de los rasgos autoritarios heredados de la dictadura (Lamelas, 2013). 1984 abre así al conmemorarse el centenario de la ley 1420 un lugar a profundas disputas entre sectores laicistas y católicos, los que finalmente logran imponer transcurridos tres años su preeminencia. En el campo curricular oficial (nacional y locales) inicia un proceso de reconocimiento de las investigaciones del campo de la psicología y de los campos disciplinares para comenzar a restituir los enfoques y contenidos tachados durante la dictadura militar,

ante la denuncia desde la investigación social de la profunda segmentación del sistema educativo en el marco del proyecto educativo autoritario (Filmus-Braslavsky) y la restitución del lugar a los sujetos, lo que podríamos pensar como el retorno a la infancia como fuente privilegiada para justificar las decisiones didácticas en una u otra opción psicológica, pero predominantemente piagetiana en algunas referencias concretas y destacadas, como es el caso de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La investigación evaluativa como investigación diagnóstica fue el camino para iniciar la relectura del curriculum vigente (1981), no como acción a priori y basados en lineamientos internacionales proporcionados por UNESCO (Vesco, Carbone, Bertoni, 1985, p. 48).

Fue entonces una década que podríamos pensar de importantes relecturas, y abandono del enfoque didáctico de la neutralidad y supuesta apoliticidad del diseño del curriculum de signo tecnológico dominante, abandono de discursos carentes de subjetividad, de experiencia, abstractos y desarraigados de las pasiones del aula, y de construcción de un nuevo discurso pero que tuvo sobre todo visibilidad en el campo del Estado. Allí, la investigación y producción didáctica basada en las psicologías negadas durante la dictadura volvió a recuperar para la educación infantil huellas de experiencias pedagógicas escolanovistas que habían logrado sobrevivir en intersticios del sistema – coexistentes con el control de cuerpos y conciencias, como también la investigación de los procesos dictatoriales está pudiendo mostrar-.

Cabría indagar sin embargo y en contrapunto si entrados los '80 no fueron persistentes las formas privilegiadas y dominantes durante la dictadura. De este modo, el pasaje a nuevas prácticas e institucionalidades habría llevado más tiempo que el deseado hasta modificar sedimentaciones sobre todo en conciencias marcadas por fuertes controles políticos.

Mi hipótesis es que la Didáctica en tanto disciplina ingresó en un tiempo de re-accumulación para retomar su impulso tras el golpe y expulsiones que había sufrido en las universidades –en especial la de Córdoba- y que en tiempo de recuperación democrática las prioridades –como resulta comprensible- se deslizaron al plano y apuestas socio-políticas, y en el caso de lo didáctico, a lo específico y a la intervención

en el sistema. Para salir del etnocentrismo, sería indicativo de ello que en el espacio editorial de circulación de la investigación educativa de la época –la ya citada Revista Argentina de Educación, de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación– que en esta década llega a producir 12 números (la 13 es de 1990) y que inicia bajo el significativo de abonar a la PAZ y a la DEMOCRACIA no reconquistada, son muy pocos los trabajos didácticos generales publicados. Hay referencias a la didáctica de la matemática, a la lectura y escritura, una investigación de avanzada sobre cuadernos de clase, un análisis de las limitaciones y perspectivas para la constitución de una didáctica científica (Vázquez, URío Cuarto, Nro. 8, 1987). Otro indicio sería la Reseña del Encuentro `90 de Investigaciones Educativas del Instituto de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA (26, 27 y 28/11 de 1990), donde hay un eje, “Sujetos y prácticas escolares”, que alberga al cuaderno de clases, los grupos de reflexión, el rendimiento escolar, las condiciones de trabajo docente en la ruralidad, las interacciones en las salas de inicial, la selección de contenidos educativos, cambio curricular y práctica docente (Feldman), supuestos docentes, la clase escolar en la enseñanza media (Souto), los organizadores avanzados y procesos cognitivos (Litwin), formación docente, feminización de la docencia, etc., y el nombre investigación didáctica aún no había logrado instituirse.

Quizás fue un tiempo en que no pudimos aún asumir que era posible la investigación en un campo estructuralmente regulativo. Pero también, podemos preguntarnos si las adscripciones institucionales y políticas de los propios actores del campo de las Ciencias de la Educación no fueron abriendo ciertas condiciones –de modo más o menos estratégico– para en la década siguiente ocupar un lugar dominante en el campo del Estado, pasando a construir hegemonía en la gestión del proceso de reforma curricular de esa década, y como ya conocemos con conflictos expuestos.

2. Oscilaciones en didáctica en los ´90: entre un discurso centrado en la reforma curricular y una institucionalidad a la investigación didáctica

Los `90, genéricamente, fue un tiempo de consolidación del trabajo didáctico de investigación y propositivo; de los grupos académicos, de las líneas y tradiciones de

investigación, de las cátedras, de las políticas curriculares fundadas en la sociología y la psicología.

Reconocemos en esta década caminos paralelos y entrecruzamientos en las producciones de investigación didáctica y las del discurso didáctico recontextualizador como discurso pedagógico oficial.

La UBA fue especialmente prolífica en la investigación didáctica de inicios de los '90, lo que se proyecta a otras provincias del país, con la concreción de la Maestría en Didáctica, con nombres destacados como Edith Litwin y Alicia Camilloni. Desde ese centro hay un reconocimiento de colegas de diferentes universidades que son convocadas para esa instancia formativa así como para producir textos que socializaran debates y la agenda en ciernes (el texto *“Corrientes Didácticas Contemporáneas”*; los debates sobre evaluación, las investigaciones sobre las configuraciones didácticas en el campo universitario). Hay también una descentralización de las producciones, e igualmente se destacan Universidades como las de Comahue, Litoral, Rosario, Tucumán, Luján, Córdoba. Córdoba aporta una especial preocupación por el análisis de las prácticas docentes desde la cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza -con Gloria Edelstein como su Titular- asumiendo una lectura crítica de una experiencia de varios años (Edelstein y Coria, 1995).

Coexistente con ello, la prolífica investigación en Argentina o de argentinos en el campo de la psicología y la educación de cuño vigotskyano o piagetiano nutrió los programas de investigación didáctica o producción de propuestas didácticas, y desde mediados de los '90 impactan en la producción de discurso pedagógico oficial dominante, pero ya más centrado en la referencia de las disciplinas.⁵

A nivel estatal, en el marco de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, podemos sostener como lo han hecho diversos autores que se produjo una fuerte tensión entre una política de descentralización educativa –implicando una reterritorialización compatible con políticas de ajuste estructural (Dusell; Tiramonti;

⁵ Ese mismo discurso pedagógico oficial que había albergado dispositivos altamente potentes desde un punto de vista de los criterios de perfil formativo, organizacionales y didácticos en juego como el PTFD, que no lograba generalizarse en el país y terminó por abortarse.

Birgin, 1998), una retórica federalista y democratizadora, el discurso de la autonomía escolar como punto de partida -y su crítico efecto, la diferenciación entre instituciones según trayectorias y recursos altamente desiguales-, y el despliegue de dispositivos y estrategias recentralizadoras, fundamentalmente en el plano curricular. En este plano se trató esencialmente de una reforma de contenidos a nivel nacional que tuvo una “pretensión totalizadora”, y en esa condición, se propuso como llave maestra para la mejora del sistema, con un lugar destacado de los expertos en las disciplinas (en Coria, 2015b).

El campo académico jugó así como fuente de legitimación y en cierto sentido, como fuente de neutralidad garantizada por el prestigio y representatividad institucional de su investidura. El saber experto del curriculum corrió por cuenta de los especialistas del “Campo intelectual de la educación” (Díaz, 1992; Bernstein, 1993) - académicos de universidades públicas y privadas-.

En ese tiempo fue dominante la institucionalización de una nueva tecnología para el diseño curricular que logra imponerse en el sistema, en las planificaciones docentes, y en la academia, con valor de distinciones teóricas traídas del extranjero. En ese marco, es destacable que se acuñó la distinción entre “Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (definidos como saber, saber hacer y saber ser) fundado en desarrollos constructivistas en el marco de la reforma española (Coll, et. al, 1993; Coll y Pozo, et al., 1992, entre otros) y la noción de “competencias” (tal como lo continúan poniendo de relieve Braslavsky, et. al; 2008: 161-162; Cox, 2008: 390-393), como eje articulador de un discurso didáctico altamente pregnante hasta el presente. (Ver esas referencias en Coria, 2015b).

En no pocas jurisdicciones hubo una adopción isomórfica de las regulaciones nacionales, y cierta artificialidad en la elaboración de producciones institucionales sin trabajo colectivo ni recursos sostenidos en el tiempo. Se trató de la emergencia de lógicas superpuestas, con conflictos profundos y en muchos casos solapados.

Las variaciones curriculares, rápidamente, determinaron la producción editorial, y así, el campo del mercado fue productor de novedades para los maestros al atenerse a las regulaciones curriculares nacionales, antes que se elaboraran los diseños

curriculares en la escala jurisdiccional.

Aunque la expresión política de la resistencia docente pusiera en una crisis terminal la reforma de los `90, fue productiva para la construcción de un imaginario y discurso institucional y docente a través de esa serie de categorías que configuraron de modo articulado la innovadora tecnología de planificación curricular y didáctica. Esa tecnología produjo un velo, que impidió reconocer procesos complejos, articulaciones que lo son más aún, y contribuyó a la que podríamos denominar “burocratización del pensamiento e ilusión pedagógicas” (Coria, 2015b).

De modo paradójico, contribuyó a movilizar colectivos ministeriales, institucionales y docentes en procesos de elaboración curricular, a implicarlos subjetivamente en el marco de una compleja y problemática tensión, entre el mandato de la prescripción, los saberes y trayectorias de los colectivos docentes y las historias institucionales, y una genuina voluntad de aportar a una transformación del sistema.

3. Memoria didáctica: en el futuro, volver a volver...

A partir de 2004, el discurso recontextualizador oficial –con desiguales concreciones locales y con interpretaciones disímiles de diferentes actores (políticos y académicos)- puso el acento en la enseñanza, los maestros, las escuelas, cobró forma por sobre el discurso normativo del curriculum. Se avanza en la definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios lo que supuso una propuesta de relectura de saberes y los enfoques en que se sostenían, y aún cuando en no pocos casos provinciales se interpretaran como decisiones a “aplicar” o “implementar”, como la memoria de la reforma curricular de los `90 indicaba.

Al menos en el discurso construido como marco para los Acuerdos Federales sobre saberes a priorizar, se impulsó el desarrollo de políticas de enseñanza con una preocupación explícita por su efecto en las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas que también debían ser modificadas, obviamente con inversión estatal.

La preocupación antropológica por la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas fue una clave de interpretación para la elaboración de propuestas. Se hizo explícita la

idea de recuperar el saber pedagógico de maestros y profesores y en general, se reinscribió el discurso y reflexión pedagógicos como dimensión y contenido sustantivo de la formación docente (Birgin, 2012).

Una marca distintiva respecto de la política dominante fue que desde el punto de vista didáctico se orientó un esfuerzo de construcción que permitiera unir lo que se había separado en la reforma curricular de los `90.

Desde el punto de vista de la investigación didáctica, análisis recientes en el campo académico vuelven a inscribir el discurso didáctico en reflexiones pedagógicas, filosóficas y también psicoanalíticas. En España y Francia se reasume como discurso propositivo, ya habiendo procesado la crítica social, política y académica a la tendencia homogeneizadora y universalista de sus orígenes, y coexistiendo con especializaciones que, como las denominadas Didácticas Específicas, han avanzado de modo sustantivo en la investigación de los procesos de enseñanza de contenidos de distintas disciplinas. El presente es así una invitación a pensar e indagar sobre la enseñanza y la formación docente re-visitando categorías como transmisión, experiencia, acontecimiento, subjetividad, narrativas, relación con el saber, alteridad, anudadas con un proyecto pedagógico-ético-político emancipador, como sugerentemente lo expresan P. Meirieu (2001) y B. Charlot (2007), desde el ámbito francés, y J. Contreras (2010) en el español, siguiendo la pista de la filosofía de A. Arendt, J. Larrosa, M. Zambrano -por solo citar autores con fuerte influencia actual en América Latina. (Coria, A., en prensa). En los carriles de los sistemas educativos, en el discurso pedagógico-didáctico oficial, sin embargo, aún es dominante la referencia a la psicología como fuente de elaboración didáctica, y en algunos contextos sobrevive la didáctica escolar, aunque la impronta tecnicista haya renovado sus propias categorías (por ej., de los objetivos operacionales a las competencias). (Coria, 2015b).

En diferentes universidades nacionales son prolíficas las investigaciones didácticas sostenidas desde muy diversos espacios formativos -Didáctica General, ligados con la Formación Docente, con la Tecnología Educativa y el Curriculum- y también muy diversos objetos de enseñanza -de las Ciencias Sociales -en especial la Historia y la Geografía-, la Matemática, la Lengua y la Literatura, la Filosofía.

Esas producciones no se han sostenido en exclusividad en el campo académico, sino que tanto en el plano nacional como en contextos locales, han ido permeando el discurso recontextualizador, sobre todo en la renovación de los planes de la Formación Docente inicial -que se reestructuró en planes de cuatro años- y la formación docente continua, con una importante producción nacional y en las distintas provincias⁶.

Un esfuerzo de articulación...

Hemos visto como la Didáctica como disciplina ha ido re-inventando su sentido en el tiempo y de contexto a contexto, con cierta distancia entre el ámbito académico de producción, y los sistemas escolares, pero aún contradictoria, remite una y otra vez a producir conocimiento y construir renovadas regulaciones abiertas a reinenciones sobre la enseñanza, esa intención política, legítima, siempre renovada, de crear dispositivos para dejar huella, para ejercer influencia. (Meirieu, 2001).

El desafío que tiene la producción de conocimiento en Didáctica –y el campo pedagógico en general- es asumir una perspectiva de articulación –aunque siempre humanamente incompleta-, recuperando de modo lúcido aportes de investigación de diversas disciplinas que contribuyen a comprender los viejos y complejos problemas que aún persisten en las escuelas en el presente –respecto de las condiciones y cómo sostener el deseo de enseñar y aprender- y al mismo tiempo, que sea capaz de señalarnos caminos para producir novedosos saberes y formas para indagar y actuar en el ámbito práctico, lugar de relaciones inter-generacionales donde palabra y experiencia de cada uno y colectiva tienen valor y son envite para renovadas búsquedas didácticas.

Bibliografía

Vesco de Carranza, M.C.; Carbone, G.; Bertoni, A. “Una decisión política basada en investigaciones diagnósticas: El aprendizaje Inicial de la Lecto-Escritura”. En *Revista Argentina de Educación*, Nro. 6, 1985.

Alterman, N.; Coria, A. et al. (2014). *Cuando de enseñar se trata. Estudio sobre las*

⁶ Se hace referencia a las producciones del INFD, tanto en los nuevos lineamientos de la Formación Docente, como en las propuestas del Programa Nuestra Escuela.

condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Córdoba: Brujas.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1975). *El oficio de sociólogo.* Madrid: Siglo XXI.

Camilloni, A. Cols, E., Basabe, L. y Feeney; S. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G., Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1997).

Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires: El Zorzal.

Comenio, J. A. (1994, 1era ed. 1657). *Didáctica Magna.* México: Porrúa. Traducción del latín de Saturnino López Peces. Prólogo de Gabriel de la Mora, p. 183 (1994, 1era ed. 1658) *El mundo en imágenes (Orbis Sensualium Pictus).* Prefacio de Aguirre Lora, G. México: Porrúa.

Contreras Domingo, J. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Número 68 (24,2). Zaragoza. p.p. 61-82.

Coria, A. (2015a). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la UNC. 1955-1976.* Bs. As.: Miño y Dávila.

Coria, A. (2015b). "Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)." En Miranda, E. y Newton A. Paciulli Bryan (Coord.). *Formación de Profesores, Curriculum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil.* Córdoba: FFyH, UNC; SPU; CAPES; Ed. Narvaja Editor.

Coria, A. (En prensa). "Didáctica". En Blanca Flor Trujillo Reyes, Azucena del Huerto

Rodríguez Ousset, Miguel de la Torre Gamboa y Ana María Salmerón Castro (Coord.)
Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. México: UNAM-FCE.

De Certeau, M. (1995). *Historia y Psicoanálisis. Entre Ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana. ITESO.

Dusell, I., Carusso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G., Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G., Rodríguez, A. (1974). "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". *Revista de Ciencias de la Educación*, Año IV, Nro. 12, Buenos Aires.

Lamelas, G. (2013) "El debate sobre educación laica - religiosa en el marco de la Reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico". *Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Córdoba.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.

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

Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Porrúa-CESU, UNAM. Trad. G. Aguirre Lora.

Sosa, M. (2012). "Sobre la transmisión. Reflexiones y propuestas para la enseñanza universitaria de las pedagogías contemporáneas". Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.

Revista Argentina de Educación. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Nros. 1 a 13.