

## TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES QUE ENSEÑAN PEDAGOGÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA<sup>1</sup>

### *TRAJECTORIES AND TRAINING EXPERIENCES OF TEACHERS WHO TEACH PEDAGOGY IN EDUCATIONAL SCIENCES AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF LA PLATA*

María Luciana Garatte

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
lgaratte@gmail



Recibido: 10 de marzo de 2023

Aprobado: 29 de mayo de 2023

Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Garatte, M.L. (2023). Trayectorias y experiencias de formación de docentes que enseñan pedagogía en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Dossier. 2(18)*, 48-65.

### RESUMEN

En este artículo presentamos un conjunto de resultados que se integran a un proyecto de investigación más amplio de análisis de trayectorias en Pedagogía en diversas universidades nacionales. Nos abocamos a la reconstrucción de la historia de una comunidad académica particular, los docentes nucleados en torno de la enseñanza de la Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Se analizan las tramas de relaciones sociales de contenido diverso (profesionales y personales) que, en cada coyuntura favorecieron su inserción institucional, trayectorias académicas y experiencias de formación en cátedras de Pedagogía y su posicionamiento actual en los equipos a cargo de esos espacios curriculares.

Desde un corpus teórico y metodológico interdisciplinar y flexible que recoge aportes de la Pedagogía, el Microanálisis social y la Etnografía; se aborda el caso mencionado, con preeminencia de estrategias metodológicas cualitativas. Se pone en el centro la mirada de los actores sociales que tematizan sus

<sup>1</sup> Agradezco especialmente la lectura atenta y los estimulantes comentarios que realizó Vanesa Deldivedro a las primeras versiones de este escrito.

trayectorias académicas, las experiencias y sentidos que fueron construyendo en el proceso de socialización y sociabilidad en una determinada comunidad académica.

**Palabras clave:** Trayectoria Académica – Experiencias de Formación – Pedagogos – Universidades Públicas – Formación Académica.

## ABSTRACT

In this article we present a set of results that are part of a broader research project on the analysis of pedagogical trajectories in several national universities. We focus on the reconstruction of the history of a particular academic community, the teachers who are grouped around the teaching of Pedagogy in the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the UNLP. We analyze the social relations of diverse content (professional and personal) that, at each juncture, favored their institutional insertion, academic trajectories and training experiences in Pedagogy chairs and their current positioning in the teams in charge of these curricular spaces.

From an interdisciplinary and flexible theoretical and methodological corpus that gathers contributions from Pedagogy, Social Microanalysis and Ethnography; the mentioned case is approached, with preeminence of qualitative methodological strategies. The focus is placed on the view of the social actors who thematize their academic trajectories, experiences and meanings that were built in the process of socialization and sociability in a given academic community.

**Keywords:** Academic trajectory – Training experiences – Pedagogues – Public universities – Academic training.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se aboca a la reconstrucción de la historia de una comunidad académica particular: los docentes nucleados en torno de la enseñanza de la Pedagogía en la actualidad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP). Se analizan las tramas de relaciones sociales de contenido diverso (profesionales y personales) que, en cada coyuntura favorecieron su inserción institucional, trayectorias académicas y experiencias de formación en cátedras de Pedagogía y su posicionamiento actual en los equipos a cargo de esos espacios curriculares. El recorte que se presenta aquí se integra a un proyecto de investigación más amplio de análisis de trayectorias en Pedagogía en diversas universidades nacionales<sup>2</sup>.

La perspectiva teórica y metodológica de nuestro estudio es interdisciplinar y flexible dado que recoge aportes de la Pedagogía, el Microanálisis de lo social (Historia) y la Etnografía; con preeminencia de estrategias metodológicas cualitativas. Se pone en el centro la mirada de los actores sociales que tematizan sus trayectorias académicas, las experiencias y sentidos que fueron construyendo

<sup>2</sup> Se trata del proyecto "La formación pedagógica de los especialistas en educación. Un análisis de las políticas curriculares y trayectorias de grupos académicos universitarios de Ciencias de la Educación en tres universidades argentinas desde el año 2000 al presente", radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHICS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/ UNLP.

en el proceso de socialización y sociabilidad en una determinada comunidad académica<sup>3</sup>. El trabajo metodológico busca la reconstrucción de múltiples voces derivadas de la interpretación, muchas veces provisoria e incompleta de relatos cargados de omisiones y reiteraciones en los que queda atrapada la subjetividad de esos actores (Fernández, 2004).

El abordaje se sitúa en la cultura experiencial de los sujetos, en sus trayectorias (personales y académicas) en las tramas de vínculos que van abriendo nuevas posibilidades de inserción, en las prácticas expresivas que van construyendo en ese devenir y en los sentidos acerca de su propia formación y las perspectivas pedagógicas que construyen en ese derrotero (Remedi, 2013). La memoria episódica de los grupos y comunidades va distinguiendo los hechos importantes, hitos excepcionales de otros momentos rituales o habituales del grupo. Las biografías individuales van marcando las prácticas de sociabilidad y de socialización que dan lugar a nuevos roles y aperturas en las trayectorias de los sujetos. Así, a partir de los guiones individuales se va tramando la novela institucional, el reconocimiento de las figuras emblemáticas, de los referentes académicos e institucionales, de las rupturas y continuidades en las tradiciones y perspectivas, entre los rasgos salientes.

En esta línea, se considera el papel activo de los sujetos en sus procesos de socialización, lo que supone una capacidad de individuación, de autonomía y reflexibilidad en la construcción de su subjetividad y sus experiencias. Monique Landesmann (2004) ha enfatizado las dimensiones imaginarias y simbólicas en la construcción y transmisión comunitaria de normas, valores, saberes y creencias al interior de las instituciones y grupos. En tal sentido, en la interpretación de los relatos, cobra relevancia la figura de los maestros, padres fundadores de tradiciones y perspectivas, el reconocimiento de los herederos que dieron continuidad a esos enfoques, las prácticas de socialización y sociabilidad de las que participaron y las perspectivas acerca de la disciplina que fueron construyendo en ese proceso. Nuestro estudio retoma las experiencias de los llamados "peones del saber" (Didou Apetit, 2006, p.13), es decir, esos académicos anónimos que aseguran la tarea de permanencia de las instituciones de educación superior. La identificación de "maestros" nos acerca a figuras que ejercieron liderazgo académico, representantes de escuelas de pensamiento,

<sup>3</sup> La socialización alude al proceso de interiorización de normas y valores que fuera propuesto por la sociología clásica para dar cuenta de la construcción de identidades de actores sociales dentro de un determinado sistema. En el campo pedagógico, se retoma esa noción y se la problematiza a la luz del análisis institucional para dar cuenta de la complejidad de los procesos de socialización en determinados ámbitos, como el académico (Remedi, 2004; Coria, 2001). La noción de sociabilidad da cuenta de las prácticas y redes de relaciones sociales que en el entramado institucional permiten comprender mejor, de manera situacional, las posiciones de los sujetos, su construcción de perspectivas y experiencias de formación. Para un análisis más profundo de este enfoque, ver Garatte, 2012a; 2012b; 2016; 2023; Soprano, 2011). La recuperación de la categoría "sociabilidad" para su estudio en el ámbito universitario e intelectual supone una combinación heterodoxa de tradiciones de largo aliento propias de la Sociología de la cultura (Simmel 2002a; 2002b; Bourdieu, 2008) y la Historia social e intelectual (Aguilhon, 2009; Revel, 2004, Dosse, 2007). En tal sentido, se analizan las condiciones en las que se producen y actualizan determinadas representaciones y prácticas ligadas, a su vez, con las identidades y formas de relación social cotidiana que conectan a determinados sujetos con diversos grupos y círculos sociales, quienes comparten valores comunes y relaciones sociales que incluyen la dimensión afectiva.

sujetos que alcanzaron un nombre propio y ocuparon posiciones de jerarquía en las cátedras universitarias (Becher, 2001). La revisión de antecedentes nos permite reconocer que la recuperación de historias locales de personajes públicos y no tanto, pero que dan vida a las universidades nacionales, es una tarea relevante de ser profundizada en la investigación educativa.

Asimismo, se reconoce el rol central de la institución universitaria en los procesos de formación de esos sujetos, sus trayectorias y la construcción de sus identidades profesionales. Siguiendo el análisis que propone Zaira Navarrete Cazales (2013) reconocemos que existen diferentes momentos (el preuniversitario, el universitario propiamente dicho y el posuniversitario) como trayectos o tránsitos generadores de experiencia que imprimen sentidos o direcciones a la formación del pedagogo, en su condición de sujeto profesional. Además, esas experiencias hacen posible su configuración identitaria a partir del contexto educativo específico e institucional de formación y de los demás ámbitos extrainstitucionales que contribuyen a generar esas marcas o huellas identitarias. Esta perspectiva nos obliga a situar los relatos, saberes y haceres de los sujetos que estudiamos en los contextos múltiples en los que se generan esas representaciones sociales con los cuales mantienen una relación de mutua influencia a partir de una diversidad de posiciones que adopten.

Uno de los problemas epistemológicos y éticos relevantes para este tipo de pesquisas es el que Bourdieu identifica a propósito de la "*nominación*" (2008, p.41, *itálica en el original*), es decir, la inclusión de nombres propios en la escritura de los resultados de investigación. Esta cuestión podría derivar en una tendencia a reducir la lectura de los casos a los individuos concretos, la adhesión a la anécdota, al detalle singular. En nuestro caso, la observación teórica bourdiana nos sugiere una decisión metodológica: la conveniencia de incluir nombre propio solamente en el caso de los actores identificados como "maestros", quienes, por otra parte, ya no son académicos activos o siquiera están vivos. En cambio, en el caso de quienes aún ocupan cargos docentes, se decidió omitir sus nombres, asumiendo que de esa manera se preserva a esos individuos con relación a la información vertida en las entrevistas acerca de los "círculos familiares" o los "secretos de la tribu" que cada grupo académico suele atesorar. En tal sentido, esperamos que nuestro trabajo pueda ser leído como un ejercicio de objetivación del propio mundo social, explicitando y formalizando criterios que funcionan de manera implícita en la experiencia cotidiana. El análisis de una determinada comunidad académica permitiría reformular hipótesis iniciales e inclusive descubrir en aquello que hacemos algo que no sabíamos de antemano (Garatte, 2012b)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>Se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a docentes de la FAHCE/UNLP: 4 de ellas, corresponden a docentes que actualmente enseñan Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación (docentes 1 a 4) y se insertaron en la asignatura a partir de 1997 (docentes 1 y 7); 2, a docentes que enseñaron Pedagogía entre 1984 y 2000 (docentes 7 y 8) y 2 a docentes de la FAHCE con funciones de autoridad entre 2010 y 2022 (docente 5 y 9). Además de los testimonios que se citan, se toman como referencia aspectos del conjunto de entrevistas para la descripción histórico contextual. El criterio utilizado para la conformación de la muestra fue que fueran docentes que actualmente enseñan Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación (fueron entrevistados el 80% de los docentes que cumplen esa condición), docente con funciones de autoridad en el período 2011-2012 (momento de recambio de docentes a cargo de cursos de

El texto que sigue ha sido organizado en tres apartados. Cada uno de ellos se concentra en alguna de las dimensiones seleccionadas para el análisis en este artículo: las condiciones que favorecen su ingreso a la asignatura Pedagogía, las experiencias de formación que reconocen en su trayectoria a partir de participar de ese espacio curricular y el reconocimiento de los maestros o referentes de tradiciones que incidieron en su formación y trayectoria como docentes de Pedagogía. Finalmente, las conclusiones recogen las categorías que emergen del análisis como aspectos salientes y brindan interrogantes para futuras indagaciones.

## DESARROLLO

### La llegada a la Pedagogía

Realizamos una breve reseña histórica de los cursos de Pedagogía en los planes de estudios vigentes a partir de la normalización democrática de 1983. El plan de estudios aprobado en 1986 contemplaba un único curso denominado Pedagogía Sistemática en segundo año. A partir de 2002 se incluyen dos cursos de Pedagogía, I y II, ubicados en primero y tercer año, respectivamente. El análisis comparado de esta reformulación de la formación pedagógica en otras dos universidades nacionales da cuenta de un proceso que se lleva a cabo en otras casas de estudios<sup>5</sup>.

Del análisis de los testimonios podemos distinguir un subgrupo de docentes de Pedagogía que se vincula con la asignatura sin haber tenido contacto previo con el equipo a cargo ni con la propuesta de enseñanza. En esa línea se inscribe la trayectoria del docente 1, quien nos relató que su contacto con la disciplina surge a partir de la identificación de una débil formación disciplinar y la necesidad de “resignificarla” a partir de un contacto sistemático con la Pedagogía.

Ingresé a Pedagogía en 1997<sup>6</sup>. Me interesé un poco por la cátedra por casualidad (o causalidad). Me había ido de la carrera bastante desilusionada por el enfoque fuertemente psicologista [conductista] (...) me había vinculado por otro lado, por fuera, con las cuestiones constructivistas (...) me parecía que la cuestión iba por otro lado (...) así que me fui (...) y volví en los años '90, paradójicamente. Venían los vientos del neoliberalismo. Sin embargo, en la Facultad aparecieron nuevos actores, nuevas perspectivas para la carrera (Docente 1).

Pedagogía por el deceso de Julia Silber) y docentes de Pedagogía entre la normalización universitaria y el cambio de plan de estudios (Plan 2002).

<sup>5</sup> En nuestra investigación que incluye a la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) hemos analizado el proceso de ampliación de la formación pedagógica que se da a partir de los años 2000 en la UNLP y en la UNGS. En ambos casos, se agrega un espacio curricular de Pedagogía, mientras que en la UNLu no se registran variaciones en esa formación.

<sup>6</sup> En ese año, la asignatura se denominaba Pedagogía Sistemática y se ubicaba en el segundo año de la carrera. Julia Silber ocupaba en ese momento el cargo de profesora titular, acompañada por una ayudante diplomada. Su inserción en la asignatura continuó aún después de la implementación del plan 2002 y del cambio de denominación. Pasó a llamarse Pedagogía II. En la nueva estructura curricular, la antecedía Pedagogía I, curso que también quedó a cargo de Silber hasta su deceso en 2011 (Plan de Estudios 1986 y Plan de Estudios 2002).

El testimonio anterior da cuenta de un doble movimiento: por un lado, la identificación de un déficit formativo ("lo pedagógico, lo didáctico, me faltaba especificidad: mi identidad"). Y, al mismo tiempo, el reconocimiento de una oportunidad de mejorar la propia base de conocimientos en Pedagogía, con el retorno a la carrera de docentes que formaban parte de una de las tradiciones críticas de la carrera<sup>7</sup>. En este caso, la inserción en Pedagogía le permitiría continuar su desempeño en tareas de formación docente, aspecto que ya se había vislumbrado de interés durante su trayectoria como estudiante de la carrera y que se profundizó luego de su graduación: su primer trabajo rentado fue en un curso de Pedagogía en un instituto privado de formación docente.

En la trayectoria del docente 2, el primer contacto con el equipo de Pedagogía se produce a través de actividades de extensión que desarrollaban en barrios periféricos de La Plata. Se señala que tampoco hubo un vínculo con la asignatura previo a su ingreso como docente de Pedagogía. El punto en común con el relato anterior es el diagnóstico de una insuficiente formación pedagógica, una sensación de haber terminado una carrera "carente" de Pedagogía, más bien ligada a cuestiones didácticas o psicológicas<sup>8</sup>. En este itinerario, acontece algo inesperado:

Me sale la posibilidad de irme a México. Me pongo a buscar qué podía hacer. Encontré la Maestría en Pedagogía de la UNAM<sup>9</sup> (...) yo venía de una carrera muy teórica (...) Un poco me inclinaba porque ahí estaba Furlán, gente que nosotros leímos y que era valiosa. (...) Me abrió un poco a la reflexión pedagógica, pero ponía el enfoque en una problemática concreta como era la cuestión de la diversidad cultural (Docente 2).

En esta segunda narrativa, tampoco el tránsito por la materia Pedagogía como alumna había representado una marca significativa en su formación de grado. No obstante, al momento de elegir un posgrado, la definición fue clara hacia el campo que se identificaba como un déficit previo. Al regreso de la maestría, se abre la oportunidad de enseñar en una materia afín (Teoría de la Educación) en el profesorado en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. En esa circunstancia, el contacto con Julia Silber posibilitó su designación en esa asignatura. Esa experiencia docente operó como un espacio de formación fundamental para cimentar una base de conocimientos pedagógicos que esta docente no había podido sistematizar previamente:

Me pongo a trabajar en Teoría y empecé a encontrar elementos de construcción de esa mirada (...) ahí empecé a encontrar y a armar esa mirada: sobre los

<sup>7</sup>Los docentes que "regresan" a la carrera en los años '90, a través de sucesivos concursos fueron Julia Silber y Raquel Coscarelli. Ambas integraban el equipo de Pedagogía que había liderado Ricardo Nassif desde 1959 hasta su cesantía en diciembre de 1974. Las mencionadas docentes fueron cesadas junto con el resto del equipo docente y su reinscripción en la carrera se produjo a partir de diciembre de 1983. Sin embargo, desde 1986 ambas fueron desvinculadas por declararse "desierto" su concurso docente. Sobre este conflictivo proceso ver Garatte, 2012.

<sup>8</sup>Docente 2: se graduó en 2001 con el Plan de Estudios 1986.

<sup>9</sup>Se refiere a la Universidad Nacional Autónoma de México, con sede en la ciudad de México.

procesos con categorías de formación, intervención, que yo no conocía (Docente 2).

Ambos testimonios (docentes 1 y 2) dan cuenta de procesos de subjetivación de las propias experiencias de formación que se comienzan a reconstruir al mismo tiempo que se empieza a enseñar la disciplina. En ambas narrativas emerge el espacio de la enseñanza de la Pedagogía como un ámbito sustantivo que interpela la formación pedagógica previa y motiva su resignificación y reconstrucción.

Identificamos un segundo subgrupo de docentes que ingresan a las cátedras de Pedagogía, a partir de su contacto previo como estudiantes, experiencia que reconocen como marca formativa. En estos testimonios, el haber transitado la asignatura fungió como un factor motivador para continuar su formación en Pedagogía, una vez aprobada la asignatura.

Ingresé a la materia en el año 2005, al año siguiente de haberla cursado<sup>10</sup>. Me había gustado mucho la dinámica de las clases, la posibilidad de reflexionar y pensar que Julia Silber habilitaba. También las lecturas que proponía: [Enrique] Dussel, [Hugo] Zemelman (Docente 3).

En la perspectiva del docente 3, la experiencia de Pedagogía II determinó su interés por acercarse al equipo docente y participar, de alguna manera, de la dinámica de las clases y reuniones. Se trató de una inserción plena en actividades de docencia, extensión e investigación.

En el relato del docente 4, además de la experiencia positiva como estudiante de Pedagogía I, fue una dimensión más amplia de la sociabilidad académica, la que determinó su acercamiento a la asignatura:

La materia (...) me encantó. Recuerdo escenas, clases de Julia, daba clases hermosas, muy entusiasmada (...) Una vez organizó un foro con representantes de las distintas teorías y a mí me tocó representar a las teorías de la reproducción y bueno (...) tenía que defender y argumentar mi postura (...) Se armó todo un debate acalorado (Docente 4).

El primer contacto con Julia Silber y equipo se dio a través de un proyecto de extensión<sup>11</sup> en el año 2000, a partir de una invitación a participar<sup>12</sup> y desde ahí, comenzó a gestarse un vínculo académico y profesional. En esta narrativa, se describen prácticas de militancias diversas (en comisiones de estudiantes de carreras, proyectos de extensión, organizaciones político – partidarias) que se traman con las prácticas académicas. Cecilia Carrera (2020) ha demostrado que las militancias se articulan cotidianamente con la formación académica y permiten pensar nuevas formas de vinculaciones entre academia y política. En este caso, además de ser un entrenamiento en el procesamiento local de las políticas

<sup>10</sup>Docente 3: se graduó en 2009 con el Plan de Estudios 2002.

<sup>11</sup>La inserción del docente 4 en Pedagogía fue en 2008. La había cursado como estudiante en 1997 y se graduó en 2006.

<sup>12</sup>Su inserción fue en conjunto con una compañera y amiga. Desde 1997 ambas participaban de la Comisión de Estudiantes de CE y de la Junta Consultiva Departamental.

públicas de la Facultad, su experiencia de sociabilidad facilitó su ingreso como docente de Pedagogía.

### **La cátedra de Pedagogía como espacio de formación**

En este apartado analizamos las experiencias de formación que los docentes describen a partir de su participación en cátedras de Pedagogía. Un rasgo saliente de los testimonios recogidos alude a la experiencia de formarse en Pedagogía al mismo tiempo que se enseñaba la asignatura:

Llegué a Pedagogía (...) me empecé a formar, a medida que enseñaba Pedagogía. Fui ayudante ad honorem durante 5 o 7 años. En el momento en que empiezo a transitar mi formación de posgrado, me resultaba muy difícil seguir sosteniendo [ese] cargo. Entonces, primero me rentaron y después fui JTP. (...) Julia fallece en 2011 y a partir de ese momento, me promovieron al cargo de adjunta (...) el cargo ad honorem me permitió formarme (Docente 1).

El testimonio anterior da cuenta de ese movimiento dentro de la cátedra y de otras opciones laborales que se fueron presentando pero que, más allá de las instituciones y espacios, confluían en una experiencia de especialización de hecho en Pedagogía mientras se desempeñaban cargos en carreras de formación docente.

La experiencia de formarse en Pedagogía mientras se la enseña también aparece en el testimonio del docente 3 quien llega a precisar determinadas cuestiones epistemológicas que se estaban planteando como inquietudes al interior del equipo y que se volcaban en los espacios de enseñanza:

En el 2009 me recibo y en ese momento y tomo por primera vez el cargo de ayudante diplomado (...) Julia estaba con el planteo del carácter teórico – práctico de la disciplina e instrumentaba en la cursada proyectos de intervención: analizar situaciones educativas diversas y proponer acciones de mejora. Julia estaba muy preocupada por la construcción de criterios de intervención. Muy en la búsqueda de articulación de la teoría y la práctica con Carr y Kemmis, Freire (Docente 3).

Hasta aquí, la formación en Pedagogía aparece como una necesidad derivada del hecho de estar enseñando Pedagogía. Pero además de formación académica, la participación en las cátedras comienza a propiciar contactos para participar de redes de relaciones de sociabilidad más amplias, desde las cuáles se generan nuevas opciones laborales.

El testimonio siguiente sintetiza esta idea de que la inquietud por la especificidad de la Pedagogía emerge del trabajo de enseñar la disciplina:

Al final, mi proceso más formativo para focalizar en la construcción de una mirada pedagógica se abre en la maestría, pero sobre todo cuando vuelvo y empiezo a dar Pedagogía en todos lados. Esa pregunta por la especificidad de la Pedagogía se me abre desde los trabajos. Mi interés por la Pedagogía se generó a la vuelta de México. Un interés que se fue forjando entre los espacios que empecé a transitar y en la red de relaciones con las que me empecé a vincular que directa o indirectamente me conectaban con Julia (Docente 2).

El testimonio del docente 4 es consistente con la descripción que venimos haciendo. El participar de una determinada red de relaciones sociales va abriendo caminos. En este caso, como docente de Pedagogía en distritos cercanos a La Plata. La carrera en la que este docente se inserta constituía un tramo de formación pedagógica para técnicos. En el testimonio, se reconoce la referencia fundamental que significó el programa de Pedagogía I. En este testimonio, también se recoge la necesidad de estudiar Pedagogía para enseñarla.

Así que yo te diría que sí, [el Programa de Pedagogía] fue una referencia y el seminario que cursé con María del Carmen [Cosentino]. Todo lo que leí de Freire con ella siempre fue una referencia para armar los programas de Pedagogía que tuve que armar. Los primeros años me puse a estudiar para enseñar. Ahí medio que redescubrí la materia (Docente 4).

Otra dimensión que aparece como formativa es la experiencia de participar de la planificación colectiva de las clases. Se reconoce que ese espacio abierto, horizontal y participativo para discutir la materia, no tanto la dimensión didáctica sino los sentidos que se le otorgaban a los contenidos y lecturas.

Recuerdo haber estudiado la materia en el espacio colectivo de discutir la materia, la planificación del programa con Julia (...) el escuchar la cocina del programa, no tanto en lo didáctico sino en los sentidos que pensaban para la materia, era una discusión más bien teórica. Siempre me tuvieron en cuenta, siempre fueron muy horizontales (Docente 4).

Tal como se señaló más arriba, la participación en espacios de militancia política en barrios donde se desarrollaban prácticas de alfabetización de adultos introduce nuevos interrogantes para repensar la formación académica. En el siguiente testimonio se evidencia de qué manera esas experiencias de formación que vienen de afuera de la universidad contribuyen a resignificar la propia formación de grado.

Con la militancia uno le encuentra un sentido a lo que está estudiando. Después de la secundaria salí medio autómatas (...) pero cuando te conectás con una experiencia de educación popular con otros, adquiere otro sentido el para qué estoy estudiando esto (Docente 4).

Los testimonios anteriores dan cuenta de cómo las cátedras de Pedagogía constituyeron espacios de formación que también fueron resignificados por los actores, al calor de las experiencias formativas que iban transitando en sus diversas trayectorias que incluían ámbitos de formación de posgrado hasta militancias en educación popular.

Es interesante destacar, la centralidad que asume la figura de Julia Silber como mediadora entre actores participantes de redes de sociabilidad y su identificación como referente que funge como contacto a partir del cual se abren otras opciones laborales.

Una dimensión a explorar se relaciona con los espacios que se abren en las trayectorias de los sujetos a partir de su participación en cátedras de Pedagogía. Esas aperturas pueden ser pensadas como derivaciones del trabajo en Pedagogía: posibilidades que se abren, nuevos ámbitos de formación.

Prácticas en la Facultad fue como un desprendimiento de Pedagogía Sistemática. (Docente 5) empezó como ayudante. Después, cuando necesité trabajo me animé a trabajar ahí porque estaba alguien conocido para mí y que suscribía esa mirada pedagógica y didáctica de las prácticas (Docente 1).

En el testimonio anterior se evidencia cómo la llegada del Docente 1 a Prácticas de la Enseñanza aparece motivada, por un lado, por el conocimiento previo del docente a cargo, a partir de una experiencia de enseñanza común en Pedagogía. Pero, por otro lado, también funge como interés el enfoque sobre la disciplina Prácticas de la Enseñanza articulada a una mirada pedagógica compartida y vinculada a la perspectiva de las cátedras de Pedagogía.

Otra dimensión de apertura que se abre tiene que ver con las posibilidades de sumarse a nuevos espacios de formación. El siguiente testimonio da cuenta de una trayectoria en la que se van abriendo nuevas posibilidades y espacios.

Empecé la maestría por recomendación de Julia con [Docente 4]. Curso con Estela [Quintar]<sup>13</sup> y ella me invita a ir a México. Me fui un mes a trabajar en los círculos de reflexión, a aprender la metodología. En 2010 empieza a tallar fuerte la experiencia de formación en el IPECAL. Fue un planteo rupturista de introducción de una perspectiva decolonial que para mí era novedosa (Docente 3)

En el testimonio anterior, la experiencia de formación en Pedagogía conecta con lecturas relacionadas Zemelman y luego abre a contactos con nuevas instituciones, posibilidades de formación novedosas (los “octubres latinoamericanos<sup>14</sup>” el proyecto formativo del IPECAL).

### **La identificación de maestros y referentes de tradiciones y perspectivas pedagógicas**

En los relatos analizados, la identificación de maestros y referentes se vincula con el reconocimiento de tradiciones y perspectivas pedagógicas que intervinieron en su formación, en procesos de recepción, resignificación y resistencia en el devenir histórico de su desempeño como docentes de Pedagogía. Así, figuras identificadas con la tradición de la Pedagogía como disciplina como Julia Silber, aparece de manera recurrente en el relato de los docentes: se trata de una mirada

<sup>13</sup>La sigla IPECAL alude al Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, un proyecto inspirado en la obra de Hugo Zemelman. Para un detalle mayor del proyecto, ver: <https://ipecal.edu.mx/nosotros/>. Estela Quintar es la referente intelectual del IPECAL. Fue la compañera de Zemelman y contribuyó desde un enfoque particular de una didáctica no parametral a difundir su obra (Quintar, 2018).

<sup>14</sup>Los “octubres latinoamericanos” fueron eventos académicos denominados “Círculos latinoamericanos de reflexión en Ciencias Sociales” organizados por el IPECAL en distintos países de América Latina. En el testimonio, se relata la experiencia de participación del que se realizó en Buenos Aires en el año 2008.

articulada de las disciplinas y espacios curriculares que se traduce, a su vez, en una formación también conectada con nuevos campos de conocimiento.

Durante mucho tiempo viví lo pedagógico didáctico, como un continuum, entre la Pedagogía y el Currículum, de la mano de esos dos referentes (...) mis dos maestras [a quienes] elegí: Julia Silber y Raquel Coscarelli<sup>15</sup> (...) tuve el placer de formarme, trabajando con ellas [se habían formado] en la universidad de los años '60 y '70, con grandes referentes: Guillermo Savloff y Ricardo Nassif (Docente 1).

En el testimonio anterior, se sitúan figuras de maestras integradas a una tradición pedagógica más amplia, la de una "pedagogía crítica" gestada al calor de una época marcada por la confianza en los grandes relatos, las grandes utopías transformadoras del mundo. Se reconoce que las propias maestras estuvieron en los "cimientos" de esa "pedagogía crítica"<sup>16</sup>.

En esa tradición del humanismo concreto, como se refiere Nassif: seguimos trabajando sobre la formación de sujetos en contextos, en situaciones, en realidades. Es una tradición que se fue actualizando, resignificando (Docente 1).

El relato anterior da cuenta del posicionamiento e identificación del docente 1 con esa tradición y perspectiva, a la que abonan y transforman sumando otras referencias teóricas. Al respecto, otro referente que aparece en los testimonios es Estanislao Antelo, quien venía de "otra tradición" y les permitió seguir pensando y problematizando sus saberes.

La inscripción en una tradición y la intención de transformarla a la luz de las demandas del presente aparece también en otro de los relatos analizados.

En términos de formación, reconozco a Julia como una maestra y desde ella y para atrás a Nassif. Me siento muy interpelada también por esta perspectiva que intenta resignificar esa tradición en el escenario latinoamericano. Creo que es una cuestión muy importante. Volver a leer a Nassif para pensar la Pedagogía desde ciertos lugares, como Freire [u otros referentes actuales del campo] (Docente 2).

La relevancia del aporte de los maestros se vuelve crítica con la desaparición física de algunos de ellos. El testimonio que sigue da cuenta de una experiencia traumática para algunos miembros de esta comunidad que en un período acotado de tiempo pierden a dos de sus principales referentes teóricos.

En enero de 2013 viene Hugo [Zemelman] a Chile y lo entrevisto durante 6 días. La idea era vincular vida y obra y armar mi tesis en torno a eso. En mayo de ese

<sup>15</sup>María Raquel Coscarelli fue profesora titular de Didáctica del Nivel Superior (Plan de Estudios 1986) y de Teoría y Desarrollo del Currículum (Plan de Estudios 2002). Sobre su inserción y producción académica y curricular, ver <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=q&r=1&hs=1&css=1&cc=arti&cc=convenio&cc=eventos&cc=libros&cc=norma&cc=planes&cc=progra&cc=proyecto&cc=tesis&c=all&t=0&sf=&j=me&q=Coscarelli+Mar%C3%ADa+Raquel&fqf=TX>

<sup>16</sup>Sobre esta tradición crítica en la UNLP ver Hernando, 2015.

año vuelve a dar un curso. Yo lo acompañaba después del curso y nos quedábamos charlando hasta muy tarde. A los dos meses fallece. Era otro maestro que se me iba. Julia en 2011 y Hugo en 2013. Ambas muertes muy abruptas e inesperadas (Docente 3).

Una de las pérdidas más significativas de las maestras que aparecen como referentes en el horizonte de las trayectorias que venimos describiendo es la de Julia Silber. Su mención constituye una constante en todos los relatos relevados. El vacío que provoca el deceso de Silber abre un juego de posibilidades en el escenario institucional para dirimir de qué manera resolver esa vacancia. En ese contexto, es convocado a integrarse a la planta docente Estanislao Antelo, referente del campo pedagógico argentino.

En un primer momento, la llegada de Antelo para reemplazar a Silber es vivida como una situación de conflicto por los actores intervinientes.

La experiencia con Antelo en 2012 fue complicada. Fue de confrontación porque Antelo dijo toda la perspectiva de Julia Silber no y toda esa idea de la intervención no va. Para él, esa categoría no le cerraba y después, por ejemplo, decía que para él eso era un análisis institucional (Docente 3).

La llegada de un nuevo actor instala una polémica respecto de la perspectiva que se venía enseñando en Pedagogía. Se “descalifica” el enfoque epistemológico vigente hasta ese momento, porque “no correspondía” con el campo disciplinar de la Pedagogía. Por esa razón, toda esa “mirada más epistemológica de la Pedagogía, su especificidad” y todo ese contenido sale del programa de la asignatura<sup>17</sup>. “El vino con la idea de que hay que construir conocimiento sobre la educación, que los alumnos piensen sobre la educación.” (Docente 3).

Para algunos de los entrevistados, la decisión de reemplazar a Silber con un actor que suscribía una perspectiva opuesta no fue casual. Reconocen que hasta el año 2011, si bien hubo distintas etapas fue un período muy formativo y muy rico para el grupo. A partir del deceso de Silber, se tomaron decisiones orientadas a “cortar” con esa tradición e “intervenir y tener alguna incidencia en un grupo académico de trabajo” (Docente 1). Esa decisión percibida como “arbitraria” instaló un clima de tensión entre los equipos docentes de Pedagogía y las autoridades institucionales.

Desde la perspectiva de quienes gestionaban el Departamento en ese momento, esta situación constituyó un “recambio generacional” que se dio en esta y en otras cátedras, no solo fallecimientos sino también por jubilaciones y otras situaciones particulares.

Las jubilaciones, el fallecimiento de algunos profesores implicó un cambio generacional, que, en algunos casos tenía un relevo. En otros casos no. Había una manera de pensar las Ciencias de la Educación en una determinada generación más tradicional y se dio una manera más nueva de pensar. Las jubilaciones, los decesos, pusieron en evidencia las tensiones que había en el

<sup>17</sup> Sobre la producción académica (programas de Pedagogía II y producciones) de Antelo registrada en la FAHCE/UNLP ver <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1455AnteloE.html>

campo y que se manifiestan distinto, en los jóvenes de la década del 80, los jóvenes de la década del 90 (Docente 6)<sup>18</sup>.

Los relatos dan cuenta de cómo se fue procesando el conflicto institucional señalado. La relación con el “recién llegado” fue cambiando. De un clima inicial de hostilidad, Antelo fue ganando reconocimiento a través del diálogo y el equipo en su conjunto pudo reconocer allí una posibilidad de trabajo colectivo que se abría por delante, donde cada uno fue encontrando un lugar desde donde otorgarle sentido a su tarea.

Antelo era más volado, más bohemio. Venía con lecturas. Los tres bajamos los decibeles y la cosa empezó a circular de otra manera. Estuvimos juntos desde 2013 hasta 2018. Fue un tiempo suficiente como para que me diera cuenta que Antelo era muy groso en términos de la formación, de vuelo teórico y la manera que tenía de socializar lo que leía (Docente 3).

Así fue como a partir de la tensión inicial, comenzó a circular otro tipo de relaciones entre los actores intervinientes del dictado de la asignatura. La idea de la “coherencia” en mantener relaciones horizontales y del trabajo en equipo con total libertad aparece en otro de los testimonios.

Desde 2013, empezamos a pensar el programa juntos. Y Estanislao tenía algo parecido a Julia, por un lado, la horizontalidad en el trabajo en equipo y también la libertad. La idea era que cada uno aportara lo que le parecía (Docente 1).

Aquí cabe destacarse como en un momento de aparente discontinuidad en la trayectoria de un equipo, los docentes de Pedagogía resignifican el conflicto y construyen desde la tensión una posibilidad superadora. Una dinámica donde es posible reconocer líneas de continuidad con la experiencia anterior: la producción colectiva, la apertura a la discusión abierta y horizontal de opiniones para el diseño del programa.

Una situación similar de conflicto y resignificación se registró en Pedagogía I (la otra asignatura a cargo de Julia Silber). El derrotero de los equipos docentes a cargo de las Pedagogías I y II en la carrera de Ciencias de la Educación de la FAHCE y el devenir de los programas de las asignaturas, nos hablan de una dinámica de continuidades y cambios: ciertos aspectos fundacionales de las tradiciones se mantienen, pero se resignifican en el presente, a la luz de nuevas perspectivas y contextos que desafían la vigencia de determinadas ideas y tradiciones.

En el relato de los docentes entrevistados, gran parte de esas transformaciones procede de las trayectorias de los integrantes de cada equipo docente, quienes van tomando diferentes aspectos de las experiencias de formación que transitan y que modifican su visión de la Pedagogía. Esos cambios conviven con ciertos componentes fundacionales de las tradiciones que se mantienen.

<sup>18</sup>Este docente ocupaba un cargo de autoridad en la FAHCE. Tuvo a su cargo la cobertura de las vacantes generadas por el fallecimiento de Silber.

Los testimonios dan cuenta de los esfuerzos de síntesis que se realizan en el presente para darle continuidad a un relato acerca de la Pedagogía que se nutre de una variedad de tradiciones, referentes y marcas, en el que cada docente subjetiviza ese proceso a partir de su propia formación. Los procesos de conflicto también se procesan subjetiva y colectivamente y se interpretan desde las marcas personales que cada actor es capaz de reconocer: experiencias que hablan dinámicas de trabajo que persisten, rupturas que son significadas como exilios (“nos tuvimos que exiliar de Julia en cuanto a contenidos, nos tuvimos que mudar del territorio de contenidos, de bibliografía” Docente 1), pero siempre hay algo que se conserva, esas formas menos visibles del trabajo académico: la discusión colectiva, la horizontalidad, la colaboración, la amorosidad.

Otra de las síntesis que se plantean en el grupo es la idea de pensar a la Pedagogía como un enfoque, más que como un contenido sustantivo. En este ejercicio hay una recuperación de una mirada, la de Ricardo Nassif, referente y fuente de inspiración de esta tradición que venimos describiendo. Esa intención de pensar a la Pedagogía como un enfoque, como un “ángulo de mira” constituye una “manera particular de mirar y de intervenir sobre la educación y la cultura, en un sentido amplio, pensando lo educativo más allá de la escolarización.

Los testimonios relevados dan cuenta de una preocupación que atraviesa la propuesta de enseñar Pedagogía: es el eje puesto en la formación de los sujetos, de los estudiantes. Se plantea el interés de que no sea un trabajo de “repetir” autores, sino que aprendan a ponerse en la situación de pensar, sentir y hacer Pedagogía.

Una Pedagogía que es acción, no una Pedagogía declarativa. Decidimos anclar el pensamiento pedagógico en trayectorias y en obras de maestros particulares. En el último tiempo este enfoque está siendo enriquecido por la corriente decolonial y de género (Docente 1).

El relato anterior describe de qué manera se incorporan nuevos aportes que resignifican la tradición en la que inscriben la propuesta. Un programa de Pedagogía que se nutre de una variedad de lenguajes y que busca a través de distintos recursos y fuentes dar continuidad a esa preocupación por la formación de los sujetos.

El relato acerca de la formación en Pedagogía I también da cuenta de un proceso de resignificación de la tradición heredada. Se destaca el interés por desarrollar un “pensar situado” y se reconoce que esa perspectiva ha sido incorporada en forma tardía al programa del curso.

Nuestra formación ha tenido sus baches y sus puntos oscuros. Tenemos una formación más ligada a una tradición europea y norteamericana y nuestra tradición crítica tuvo más que ver con eso. Recién en los últimos años estamos haciendo este ejercicio de recuperación de un pensamiento latinoamericano, dándole más espacio en nuestra materia (Docente 2).

Se reconoce que la propia formación ha constituido una restricción para la incorporación de perspectivas emergentes. Además de la cuestión latinoamericana, también se reconoce a la “cuestión de género” como un enfoque

a sumar a la propuesta. Esa preocupación viene siendo traccionada por los estudiantes colaboradores que se suman al equipo docente en forma voluntaria. Ellos introducen preocupaciones teóricas que interpelan a las propuestas instituidas y pujan por cambios instituyentes. Los docentes entrevistados dan cuenta de esas tensiones y de sus posibilidades puntuales de resolución, así como de los aspectos que permanecen como vacancias en los programas de sus asignaturas.

## CONCLUSIONES

En este artículo reconstruimos la historia de una comunidad académica particular: docentes que enseñan Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación de la FAHCE/UNLP. Desde una perspectiva teórico metodológica que pone el foco en la escala microsocia, relevamos sentidos que esos actores construyeron acerca de sus propias trayectorias académicas, experiencias de formación, itinerarios profesionales que se fueron abriendo a partir de participar en cátedras de Pedagogía, conflictos, rupturas y continuidades fueron marcando el devenir de los equipos docentes implicados. También destinamos un espacio para la identificación de los maestros y referentes de tradiciones y perspectivas que incidieron en su formación en Pedagogía, su recepción y resignificación.

Nuestros resultados confirman los planteos de la literatura de referencia: la existencia de múltiples voces derivadas de la interpretación que los propios actores realizan de su trayectoria en las que se registran reiteraciones y omisiones (Fernández, 2004). Entre las primeras, se destacan algunas experiencias de formación que toman como hito central el haber cursado la asignatura Pedagogía con Julia Silber en la FAHCE entre los años 1996 y 2004 y la impronta que esa situación produjo en su construcción subjetiva. Con respecto a las segundas, los testimonios remiten a vacancias en la formación de grado en Pedagogía que conectaron sus búsquedas profesionales con espacios de formación en esa disciplina. En estos relatos, aparece la vinculación con el equipo docente de la asignatura homónima, pero mediada a través de experiencias de extensión universitaria, dentro de un universo más amplio de militancias en proyectos de educación popular (Carrera, 2020). De esta manera, al momento de determinar las condiciones que favorecieron su ingreso a la asignatura, emergen dos categorías de análisis: por un lado, la experiencia de cursar Pedagogía y, por otro, las vacancias en la formación de grado y la resignificación de esa formación a partir de participar en experiencias de extensión, en un marco más amplias de militancias universitarias.

Nuestro abordaje se sitúa en la cultura experiencial de los sujetos: sus trayectorias, las tramas de vínculos que fueron abriendo posibilidades de inserción académica y en las prácticas expresivas que se fueron construyendo en ese devenir y en los sentidos acerca de su propia formación y las perspectivas pedagógicas que fueron construyendo en ese derrotero (Remedi, 2013). En la memoria episódica de este grupo se destacan prácticas de sociabilidad que se despliegan a partir de participar de cátedras de Pedagogía como espacios de formación. Al mismo tiempo, las biografías individuales nos van marcando otras prácticas que dieron lugar a nuevos roles y aperturas en las trayectorias de los sujetos. En tal sentido, la participación en cátedras de Pedagogía abre nuevos

espacios profesionales, conecta con lecturas que dan lugar a otros espacios de formación más allá de la cátedra, permiten participar de una trama de relaciones sociales más amplias que los conecta con otros referentes e instituciones del campo académico, inclusive a nivel internacional. Las categorías que se derivan del análisis de las entrevistas aluden a experiencias de formación que se abren a partir de integrarse al equipo docente de Pedagogía: nuevas prácticas de sociabilidad universitaria que representan nuevos roles y aperturas en las trayectorias académicas que incluyen su participación en otros espacios curriculares de la carrera o en experiencias de formación de posgrado en el ámbito internacional.

Entre las reiteraciones, se destaca el reconocimiento de la figura de Julia Silber como maestra y representante de una tradición de largo arraigo en la pedagogía platense, que se conecta con otros referentes de la historia reciente como fueron Ricardo Nassif y Guillermo Savloff. Se destaca la perspectiva de articulación disciplinar que esa referente propiciaba, aspecto que facilitaba también la vinculación con otros maestros, como es el caso de Raquel Coscarelli, del área de la didáctica del nivel superior o Hugo Zemelman y Estela Quintar, en el caso del IPECAL.

La figura de Silber aparece como articuladora también de los espacios de formación que habilitaba desde las propias cátedras de Pedagogía, permitiendo que los demás docentes se fueran formando al mismo tiempo que enseñaban la asignatura. Quizás el peso y la impronta de esta figura en las trayectorias académicas y profesionales del grupo de actores que venimos estudiando explique las situaciones críticas que comenzaron a vivir con la desaparición física de Silber. Ese hito es reconstruido como un momento conflictivo para los actores institucionales respecto de las autoridades de la Facultad. La descripción de la trayectoria de ese grupo docente da cuenta de las singulares maneras en que cada actor procesó ese conflicto y reconstruyó su posición al interior del equipo. La experiencia traumática fue procesada y la figura de Antelo comenzó a ser reconocida como otro de los referentes en la definición del programa de la asignatura y en el enfoque que se les dio a los procesos de formación.

En la otra cátedra que ocupaba Silber, la vacancia también abrió un escenario de conflicto que desde la lectura institucional se pudo resolver con el relevo de alguien que pertenecía al grupo de pedagogas formadas por Silber. La situación conflictiva que se registró en las experiencias de formación de los docentes que trabajaban con Silber fue leída por las autoridades de la Facultad, más como un conflicto entre generaciones que entre personas. Y con diferencias en las maneras en que se piensan las Ciencias de la Educación y los procesos de formación dentro de ellas.

La descripción de las diversas situaciones que relatan los actores con relación a este conflicto da cuenta de los singulares procesamientos del trauma en la novela institucional. Si bien en algunos testimonios se habla de un “exilio” de una perspectiva y de un conjunto de ideas, en otros casos, se habla de la persistencia de la tradición crítica que había recreado Julia Silber, resignificando la tradición del humanismo crítico de Ricardo Nassif. Esa persistencia, no se mantiene sin tensiones ni cambios. Por el contrario, los relatos dan cuenta de las transformaciones que operan en el presente sobre esa tradición pedagógica

crítica, en la que inscriben su trayectoria y a la que reconocen como marca sustantiva en su identidad como pedagogos y pedagogas. Del análisis de las entrevistas, emergen como categorías el reconocimiento de maestros en sus trayectorias y experiencias de formación, a partir de cuyas ausencias se producen tensiones en la dinámica institucional que logran superarse desde dos lecturas posibles: desde los docentes de Pedagogía a partir de la posibilidad de resolver la tensión y procesar internamente los conflictos, situación que abre al reconocimiento de nuevos maestros. Desde las autoridades de la Facultad, la tensión se resuelve, como en otros casos, como un conflicto entre generaciones de pedagogos que abren la formación pedagógica a nuevas perspectivas y tradiciones dentro de la carrera de Ciencias de la Educación.

Los resultados presentados hasta aquí nos hablan de las dinámicas mismas de las instituciones, muchas veces marcadas por las trayectorias y experiencias de los actores que les dan vida cotidianamente, mucho más que por las políticas educativas que operan, en cada caso. Este enfoque no desconoce las determinaciones que proceden de la implementación de políticas educativas de mayor alcance, sino que pone el foco en el peculiar procesamiento de las experiencias de formación que se dan al interior de los grupos académicos que se tomen como objeto de estudio.

En una segunda etapa de la investigación, se confrontarán las perspectivas y experiencias de docentes que enseñan Pedagogía en otras universidades. Al respecto, esa comparación sistemática permitirá arrojar luz sobre procesos más amplios que se dan en otras instituciones de educación superior universitaria, al tiempo que observar las peculiaridades de los casos en cuestión.

## REFERENCIAS

- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Siglo XXI Editores.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Carrera, M. C. (2020). *Aprendiendo a ser sociólogos. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en la universidad*. Ides/Miño y Dávila Editores.
- Coria, A. (2001). Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político – académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina 1955-1966. Tesis de doctorado, Ciudad de México, DIE/CINVESTAV.
- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Universidad de Valencia.
- Garatte, L. (2012a). Julia Silber. Trayectoria académica en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(5), época 2010, pp. 73-79.
- Garatte, L. (2012b), Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986). Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés.

- [https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RDUDESA\\_ecde316b492f9d666eae1d7a11592ca9](https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RDUDESA_ecde316b492f9d666eae1d7a11592ca9)
- Garatte, L. y García Clúa, M. N. (2016). La 'educación personalizada' en la UNLP durante la última Dictadura Militar. *Revista Ciencia Docencia y Tecnología* 27(52), 182-206. <http://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/119/204>.
- Garatte, L. (2022). La universidad desde la perspectiva de los actores en su comunidad académica. Análisis de las tradiciones, trayectorias y proyectos de formación. En: *Revista Alquimia*, Vol. 9, N°2, pp. 33-52. ISSN: 2618-1789. Disponible en: <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%209%20II/3-Garatte.pdf>
- Hernando, M. G. (2015). Trayectorias de formación de un grupo de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983. Utopías, imaginarios revolucionarios y exilios. Tesis de Maestría. (FfyL/UBA). [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3202/uba\\_ffyl\\_t\\_2015\\_902063.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3202/uba_ffyl_t_2015_902063.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Landesmann, M. (coord.) (con Didou Apetit, S.) (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Casa Juan Pablos.
- Landesmann, M. (2004). La comunidad académica como espacio de socialización de científicos en la UNAM. El caso de los bioquímicos "herederos" de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974). En Remedi Allione, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, 59-91. Plaza y Valdéz.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Revista Universidades, UDUAL*, México, 57, 5-16.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 12(13), e040.
- Remedi, E. (2013). Teoría e Investigación Educativa. En M., Paso; M. E. Elías; G. Hernando (comps), *Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo I*, 39-69, EDULP.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, 25-55. Plaza y Valdéz.
- Remedi, E. y Fernández, S. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdéz.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Manantial.
- Simmel, G. (2002a). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Simmel, G. (2002b). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa Editorial.
- Soprano, G. (2011). Clientelismo y facciones. Del estudio de la política en el peronismo al conocimiento de las formas de sociabilidad universitaria. Potencialidades y limitaciones de conceptos clásicos. En Pérez, G.; Aelo, O. y Salerno, G. (Ed.), *Todo aquel fulgor: la política argentina después del neoliberalismo*, 309-326. Nueva Trilce.