

CARRERAS DE PEDAGOGÍA: PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y GRADUADOS ACERCA DE LA FORMACIÓN

Luciana Garatte [*]

RESUMEN

El artículo presenta un recorte de una investigación cualitativa que tiene por objeto comprender las perspectivas acerca de la formación de docentes que enseñan Pedagogía y graduados del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde una perspectiva etnográfica se relevaron las perspectivas de estos actores a través de entrevistas en profundidad y encuestas semiestructuradas. Los resultados dan cuenta de una sólida formación pedagógica y un reconocimiento de una débil articulación teórico - práctica. También destacan la preeminencia de un modelo consecutivo de estructuración curricular que reduce la práctica profesional a un único curso de práctica de la enseñanza. Se señalan aspectos positivos y debilidades del plan actual y se formulan recomendaciones para su mejora que resultan relevantes para pensar la formación pedagógica en esta y otras universidades.

Palabras clave: Carreras de Pedagogía. Formación docente. Formación pedagógica.

O COMPONENTE CURRICULAR PEDAGOGIA NO CURSO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E GRADUADOS SOBRE A FORMAÇÃO

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa qualitativa que visa compreender as perspectivas sobre a formação em Ciências da Educação de professores que lecionam o componente curricular Pedagogia e de graduados da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, Argentina. A partir de uma perspectiva etnográfica, as visões desses atores foram coletadas por meio de entrevistas em profundidade e questionários semiestruturados. Os resultados apontam uma sólida formação pedagógica e o reconhecimento de uma fraca articulação teórico-prática, bem como a preeminência de um modelo sequencial de estruturação curricular que reduz a prática profissional a um único componente de prática de ensino. São apontados aspectos positivos e fragilidades do atual currículo e formuladas recomendações para seu aprimoramento, relevantes para pensar a formação pedagógica nessa e em outras universidades.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Formação pedagógica.

PEDAGOGY WITHIN THE DEGREE IN SCIENCES OF EDUCATION: PERSPECTIVES OF PROFESSORS AND GRADUATES

ABSTRACT

This article presents findings of a qualitative investigation aimed at understanding the perspectives of professors of Pedagogy and graduates on the training offered by the degree in Sciences of Education of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata, Argentina. From an ethnographic perspective, the views of these actors were approached through in-depth interviews and semi-structured questionnaires. The results point to solid pedagogical training and the recognition of a weak theoretical-practical articulation, as well as the preeminence of a sequential curriculum framework that reduces professional practice to a single teaching practicum. Positive aspects and weaknesses of the current curriculum are pointed out and recommendations for its improvement are formulated, which are relevant to reflect on pedagogical training in this and other universities.

Keywords: Pedagogy. Teacher Training. Pedagogical Training.

INTRODUCCION

El artículo presenta un recorte de una investigación cualitativa que tiene por objeto comprender las perspectivas acerca de la formación de docentes que enseñan Pedagogía y graduados del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación¹ de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La indagación se inscribe en una investigación más amplia que analiza los enfoques que orientan la formación en Ciencias de la Educación de la UNLP y que incluye también la perspectiva de los estudiantes, con relación a aspectos tales como las tradiciones pedagógicas y las experiencias de formación en diversos tramos de las carreras. También se plantea generar propuestas que promuevan el mejoramiento de los procesos de formación de especialistas en educación en la mencionada institución y otras universidades.

La formación pedagógica de los especialistas en educación (Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación) constituye un tema de relevancia social y académica, demostrada por su presencia en las agendas de investigación educativa locales e internacionales, desde hace, al menos, cuarenta años. Este tema fue abordado tangencialmente en investigaciones centradas en el rol protagónico que asumieron especialistas en educación en nuestro país y en toda América Latina, quienes se insertaron en el Estado y cumplieron funciones de diseño,

conducción e implementación de procesos de reforma educativa a partir de 1990. Ese fenómeno motivó que buena parte de esos académicos reflexionara sobre su cambio de posición de investigadores a funcionarios del Estado. El análisis de los perfiles profesionales de los especialistas en Educación también fue objeto de estudio, en virtud de su participación en el diseño y gestión de políticas educativas nacionales y provinciales, institucionales y curriculares (Braslavsky; Cosse, 2006; Villa; Pedersoli; Martín, 2009; Vicente, 2014; Isola, 2014).

En Argentina, la formación en Ciencias de la Educación ha sido y sigue siendo objeto de análisis en estudios canónicos y actuales (Silber; Paso, 2011; Camilloni, 2018), que focalizan en distintos aspectos: tradiciones y formaciones intelectuales en las décadas de 1960 y 1970 (Suasnábar, 2004), discursos y corrientes de pensamiento pedagógico y sus expresiones en las orientaciones teórico-conceptuales de los planes de estudios en diferentes períodos históricos (Carlino, 1997; Coria, 2015; Southwell, 2003; Garatte, 2012). También se destacan las producciones presentadas en los encuentros anuales de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales que sostuvieron durante 20 años la reflexión sobre la formación pedagógica en Ciencias de la Educación (Vogliotti, de la Barrera, Benegas; 2007; Fattore, 2014; Cappellacci; Guelman, 2018). Esa temática fue retomada en los Coloquios organizados por la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE) para el análisis de la formación de los pedagogos desde una mirada pedagógica y didáctica (Garatte *et al*, 2023).

La formación de los pedagogos en el contexto de América Latina fue objeto de análisis en diversos eventos científicos, entre ellos, el Foro Académico del Colegio de Pedagogía de la UNAM realizado en 1986 (Ducoing Watty; Rodriguez Ousset, 1988). Las líneas de investigación que se abrieron a partir de ese momento tuvieron continuidad en otras, que las amplían y profundizan (Barrón Tirado; Rojas Moreno; Sandoval Montaña, 1996; Rojas, 2009; Navarrete Cazales; 2008). Algunas investigaciones recientes que realizan análisis comparados en diversas universidades de México dan cuenta del interés común de las carreras de Pedagogía de formar profesionales con un sentido humanista y social, formados para la intervención crítica, reflexiva y colaborativa, desde una práctica científica y creativa, con una visión local, regional e internacional (Navarrete Cazales, 2021). En el escenario colombiano, Cristina León Palencia reconoce el período que va entre 1960 y 1990 como momento de consolidación de la investigación educativa, expresado en la proliferación de instituciones, grupos de investigación,

publicaciones y eventos (2020). No obstante, señala que es un trabajo reciente en el país el análisis de la legitimidad de la Pedagogía, el balance acerca del desarrollo de los recientes programas universitarios de la disciplina, que permitan conocer el desarrollo de los procesos de profesionalización del campo laboral de los graduados en Pedagogía. En el caso de Brasil, la Licenciatura en Pedagogía tiene como finalidad principal la formación para la Educación Infantil y los niveles iniciales de la Enseñanza Fundamental y ha sido objeto de críticas por la ausencia de una especificidad curricular que atienda lo educativo como un fenómeno más amplio, que trasciende la docencia en esos niveles educacionales. En contraposición, en el escenario internacional se plantea que los cursos de Pedagogía forman investigadores, gestores y una diversidad de perfiles profesionales que se insertan en el amplio campo de la educación (Garrido Pimenta; De Andrade; Rolim de Lima, 2023).

Este artículo se inscribe en esta amplia tradición de investigaciones, que tematizan la formación en carreras de Pedagogía, anclando nuestro análisis en un enfoque que privilegia la perspectiva de los docentes de cursos de Pedagogía y graduados de la UNLP acerca de su formación como pedagogos/as y docentes universitarios/as.

La perspectiva teórica y metodológica de nuestro estudio es interdisciplinar y flexible con preeminencia de estrategias metodológicas cualitativas. Se pone en el centro la mirada de los actores sociales que tematizan sus perspectivas acerca de la formación como parte de su cultura experiencial, sus trayectorias (personales y académicas) y las prácticas expresivas que van construyendo en ese devenir y en los sentidos acerca de la formación pedagógica que construyen en ese derrotero (Remedi, 2013). Las biografías y guiones individuales se van tramando en la novela institucional, en el reconocimiento de tradiciones, perspectivas, figuras emblemáticas, referentes académicos e institucionales; las rupturas y continuidades, entre los rasgos salientes. En este proceso, los sujetos asumen un rol activo en sus procesos de socialización, su capacidad de individuación, de autonomía y reflexibilidad en la construcción de su subjetividad y sus maneras de pensar la enseñanza de la Pedagogía. 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. En tal sentido, nuestro trabajo releva las voces de los profesores de Pedagogía quienes en sus diversos roles asumen la enseñanza de las

asignaturas en la FAHCE-UNLP (Pedagogía 1 y Pedagogía 2)¹. El análisis toma como referencia también los programas vigentes de ambas asignaturas.

Reconocemos también los aportes de investigaciones que analizan a la institución universitaria en los procesos de formación de sujetos, sus trayectorias y la construcción de sus identidades profesionales. Coincidimos con Cazales (2008; 2013) cuando afirma que el universitario constituye un momento generador de experiencia que imprime sentidos o direcciones a la formación del pedagogo, en su condición de sujeto profesional. Nuestra pesquisa recupera entonces las voces de los graduados, asumiendo la relevancia que adquieren sus perspectivas acerca de la formación pedagógica de su carrera. Para la construcción de este relevamiento, elaboramos un formulario electrónico con preguntas abiertas y cerradas para tratar de sintetizar rápidamente algunos de esos significados que circulan entre quienes han atravesado la propuesta formativa vigente².

El texto ha sido organizado en cuatro apartados. En el primero inscribimos los cursos de Pedagogía en el plan de estudios vigente de la carrera de Ciencias de la Educación de la FAHCE, desde su prescripción curricular. Caracterizamos el tramo de formación básica en el que se inscriben estos cursos y su articulación con los espacios de práctica profesional. En el segundo, indagamos los enfoques y experiencias de docentes de cursos de Pedagogía en la formulación de programas y propuestas de mejora para la formación en Ciencias de la Educación. Interpretamos esas perspectivas y experiencias a partir de sus trayectorias académicas y profesionales, y las determinaciones que incidieron en la formulación de sus propuestas de enseñanza de la disciplina. En el tercero, estudiamos la perspectiva que construyen graduados de la carrera acerca de la formación pedagógica que les brindó el plan de estudios vigente en la FAHCE-UNLP. En el cuarto, proponemos una triangulación de perspectivas a fin de identificar fortalezas y debilidades que permitan pensar líneas de mejora de la propuesta curricular vigente. Concluimos el artículo destacando los aspectos salientes del análisis y proponemos interrogantes para futuras indagaciones.

LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA Y LA PRÁCTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

Tomando en consideración la caracterización que realiza Camilloni (2018) de los diseños curriculares de las carreras de Ciencias de la Educación de Argentina, es posible señalar que la estructura que vertebra la formación pedagógica y la práctica en la FAHCE/UNLP sigue un patrón tradicional y bastante frecuente en este tipo de carreras. Esta tendencia mayoritaria se expresa en una estructura curricular con un primer ciclo general o básico y luego un ciclo profesional. Desde la opinión de esta experta ambos ciclos debieran iniciarse desde el comienzo de las carreras, fortaleciendo de esa manera la articulación teórico-práctica entre ambos ciclos y retroalimentando los saberes básicos con las especificidades propias de las prácticas profesionales. En cambio, en nuestras carreras predomina ese patrón secuencial en el que primero se aprende la teoría y luego la práctica.

Esta estructuración no es exclusiva de las carreras de Ciencias de la Educación. En rigor, constituye un patrón curricular que ha predominado en la segunda mitad del siglo XX y perdura en las primeras décadas de nuestro siglo en la organización curricular de carreras de formación docente, tanto de nivel universitario, como superior no universitario. Constituye una tendencia que ha sido descripta como parte de los modelos “consecutivos” en materia de formación docente. La forma de estructuración curricular en los modelos consecutivos obedece a una lógica deductivo aplicativa de la tradición curricular dominante en la formación inicial por la cual se enseñan primero contenidos disciplinares y pedagógicos generales para adquirir los fundamentos teóricos de las disciplinas y de la tarea de enseñar y luego, muy avanzada la formación y ya consolidados los fundamentos teóricos, se plantean los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de aplicación de lo aprendido (Esteve, 2009; Vaillant, 2019; Terigi, 2007).

De esta manera, los cursos de Pedagogía 1 y Pedagogía 2 se ubican en primero y tercer año, respectivamente. Ambos se inscriben en el tramo de formación básica de la carrera, compuesto por 25 espacios curriculares y que se desarrolla en cuatro años o en ocho semestres. La carrera cuenta con un tramo de formación orientada en tres subcampos disciplinares: Didáctica, Psicología Educacional y Educación, Sociedad e Institución Educativa³. Ese tramo

orientado se resuelve en el último año de la carrera de profesorado y es en ese momento que se ubica la asignatura Prácticas de la enseñanza, como curso anual del quinto año de la carrera. El plan de estudios de la Licenciatura es idéntico, con excepción del curso de Prácticas de la Enseñanza que no aparece y se reemplaza por la realización de una tesina o trabajo final de grado.

Como nos ha enseñado Stenhouse (1987), los planes de estudios son construcciones hipotéticas y siempre defectuosas, producto de las síntesis curriculares posibles en cada contexto institucional y momento histórico. Anclado nuestro análisis en ese reconocimiento, avanzamos en un análisis desde la perspectiva de los actores implicados en la enseñanza de la Pedagogía y de profesionales graduados con este plan vigente, a fin de repensar propuestas de mejora de la formación que puedan resultar relevantes para esta y otras carreras de Ciencias de la Educación de universidades nacionales y de otros países de la región.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA MIRADA DOCENTE

Los docentes que enseñan Pedagogía en la FAHCE-UNLP reconocen que su perspectiva se inscribe en una tradición institucional ligada al aporte de figuras locales que han sido centrales en la construcción de 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. En esa trayectoria destacan la praxis de maestros tales como Ricardo Nassif, Guillermo Savloff, Julia Silber, María Raquel Coscarelli⁴ y María del Carmen Cosentino⁵. Pero también subrayan los aportes de otros maestros que se integraron en la historia reciente de la carrera, como Estanislao Antelo⁶, o que recuperan de sus propias trayectorias y experiencias de formación de posgrado, como Hugo Zemelman o Estela Quintar⁷.

Estas tradiciones y figuras aparecen de manera variable en los relatos de los profesores y están atravesadas por sus propias historias y vinculaciones con la asignatura que enseñan (Garatte, 2023). No obstante, reconocen un posicionamiento que trasciende la discusión epistemológica disciplinar:

La idea de enfoque nos permite pensar a la Pedagogía como un lugar de encuentro, de saberes, sujetos, prácticas, experiencias. Es una mirada que tiene mucho de una perspectiva crítica o crítica e interpretativa. No es una mirada neutral, ni técnica, ni apolítica (...) Pensamos la enseñanza de la Pedagogía como un ejercicio de práctica reflexiva en torno a la formación, es una posición teórica y metodológica acerca de la disciplina. (Docente 1)

El testimonio anterior da cuenta de una elaboración resultante de un proceso de construcción colectiva de más de diez años, por parte de un equipo que tuvo discontinuidades pero que mantuvo una orientación sedimentada en una experiencia institucional que hoy reconoce cierto grado de síntesis y consolidación.

La propuesta actual de Pedagogía 2 es una síntesis, un híbrido porque es algo que está como en proceso. (...) En 2019 ingresa (Docente 3) y ella trae los vínculos entre la literatura y la pedagogía, en un registro más existencial, para abrir el lenguaje teórico académico categorial (...) Que la literatura sirviera para abrir sentidos para comprender el mundo. Y eso va construyendo la síntesis: la formación como un proceso de transformación subjetiva, que se expresa en múltiples lenguajes, incluso el literario. (Docente2)

Esos relatos contrastan, de alguna manera, con la perspectiva de los docentes que enseñan Pedagogía en el tramo inicial de las carreras. Cabe recordar que Pedagogía 2 es una asignatura obligatoria del tercer año, mientras que Pedagogía 1, lo es del primero. Los docentes de esta última asignatura se plantean "brindar un espacio para el estudio, comprensión y reflexión crítica acerca de las prácticas educativas y su teorización pedagógica, asumiendo que ambas se constituyen y reconfiguran dialécticamente en escenarios sociohistóricos específicos" (Programa de Pedagogía 1). Ese propósito encuentra otras dificultades en el trabajo académico durante el tramo inicial de las carreras, pues resulta un proceso formativo arduo la vinculación entre las cuestiones epistemológicas fundantes de la disciplina (los rasgos teórico-prácticos del saber pedagógico, las categorías centrales de una mirada pedagógica, entre otros) y las teorías pedagógicas necesarias para interpretar las prácticas educativas contemporáneas. Una docente lo expresa en estos términos:

Para nosotras esas dos cosas están juntas pero el estudiante que lo recibe no le resulta tan fácil. La pregunta muchas veces es, ¿qué les resulta más significativo? ¿Conocer ciertas teorías pedagógicas o pensar la cuestión epistemológica de la disciplina? Yo creo que, si uno puede construir una mirada sobre un campo disciplinar, entonces

después puede construir cualquier cosa. Pero, al mismo tiempo, son cuestiones teóricas, muy abstractas. Es complicado de hacer. (Docente 4)

El problema queda planteado en términos formativos: los y las estudiantes no encuentran el sentido o significado a las cuestiones epistemológicas. En cambio, el análisis de las teorías pedagógicas fundantes del pensamiento moderno (pedagogía tradicional, Escuela Nueva, tecnicismo) o sus expresiones críticas (teorías de la reproducción social y cultural, pedagogías críticas latinoamericanas y anglosajonas) les resultan objetos más "concretos" para vincularlos con las prácticas educativas. El planteo formativo queda expresado de la siguiente manera: cómo hacer para traccionar "esa parte epistemológica de la Pedagogía" con las teorías, para que su abordaje no sea meramente descriptivo, histórico, o como un *racconto* del saber pedagógico a secas.

Más allá de las cuestiones propias de la ubicación curricular de los cursos, en el caso de Pedagogía 1 también se reconoce que la propuesta programática vigente constituye una construcción atravesada por los cambios y continuidades que tuvo el equipo en los últimos 14 años, por las trayectorias y experiencias de formación de sus integrantes y por su participación en actividades de investigación y producción científica, de extensión y transferencia y de divulgación en eventos académicos. Además de las figuras emblemáticas, los docentes de este curso destacan la incidencia de algunas obras que reconocen fundacionales en sus maneras actuales de pensar la enseñanza de la disciplina:

El libro de [Ricardo] Nassif Teoría de la Educación me vuela la cabeza. Está todo ahí. Ese libro me parece impresionante. Me resultó muy difícil entenderlo en algunas partes. Y después Freire. Cada vez que vuelvo digo, está clarísimo. Todos repiten a Freire. Esos dos son los que siempre están. Después (otros) relacionados a la educación popular, la pedagogía de la emancipación. (Docente 5)

El ejercicio de obras completas constituye una experiencia que algunos docentes reconocen como práctica formativa de relevancia en su trayectoria como estudiantes. En tal sentido, la figura de María del Carmen Cosentino, profesora del seminario de Filosofía de la Educación, es reconocida como una de las primeras maestras que proponía este ejercicio de obras completas en su asignatura.

Su seminario me conmovió muchísimo. Leíamos los libros completos (de Freire) Extensión y comunicación, La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido, Cartas a quien pretende enseñar. La idea de hacer una reseña en una página fue un aprendizaje enorme. Éramos un grupo grande, (...) todo el mundo leía. [Su] estilo de docente nos entusiasmaba, hacíamos ronda en las clases y leíamos las reseñas y después discutíamos. Era impresionante, nos metía unas pilas infernales. Ella era muy transparente ideológicamente (...) era explícita en su posicionamiento con relación a la realidad. No era una cuestión de identificación político-partidaria. Era una educadora popular, nos transmitía un entusiasmo, una coherencia... (Docente 5)

Esa práctica es recuperada en uno de los cursos de Pedagogía en los que se destina un tiempo significativo a la lectura de una obra. La propuesta programática de Pedagogía 2 establece el "análisis en la obra y el obrar singular de un maestro de escuela, de nuestro tiempo y geografía, que pincela la figura del «maestro artesano». Un maestro/pedagogo que no solo reflexiona sobre la experiencia de educar, sino que se configura en un hacedor de la escuela pública y popular" (Programa de Pedagogía 2). Las obras seleccionadas han ido variando en los últimos años incluyendo figuras canónicas en la tradición pedagógica crítica latinoamericana como Simón Rodríguez o Paulo Freire, otras no tan visitadas como Gabriela Mistral, autores contemporáneos como Jacques Rancière o maestros argentinos como Horacio Cárdenas.

Ponemos en diálogo la perspectiva de los docentes que enseñan Pedagogía con quienes asumen la actividad docente en Prácticas de la Enseñanza. Esta incorporación se justifica por dos razones, en principio, porque quien asumió desde hace 25 años la conducción de esa cátedra se formó inicialmente en cursos de Pedagogía y reconoce en ese ámbito una forma de trabajo, de formación, lecturas, debates y producción de conocimiento que luego trasladó al espacio de las Prácticas. También porque su perspectiva resulta central para comprender algunas valoraciones que, como veremos más adelante, realizan los y las graduados de las carreras acerca de la vinculación entre los componentes teóricos y prácticos de su formación. En la propuesta programática del curso, las prácticas de la enseñanza son reconocidas en sus dimensiones políticas, históricas, sociales, económicas y éticas. Se las considera como “espacios y tiempos de práctica reflexiva, crítica, propositiva (...) orientada por las necesidades imperiosas de interrelación de la Teoría y la Práctica educativa, como instancias imprescindibles de articulación” (Programa de Prácticas de la Enseñanza, 2024, p.2).

Esta formulación es reconocida como el producto de una elaboración personal y colectiva de un equipo docente que asume a las Prácticas de la Enseñanza como un objeto de

estudio propio del campo pedagógico-didáctico que “piensa a las prácticas no como un mero hacer sino como un espacio propio de construcción de conocimiento en las prácticas y sobre las prácticas” (Docente 6). Reconocen que esta construcción es el resultado de debates y lecturas, intercambios con otros colegas del país insertos en espacios de práctica, participación en redes de producción de conocimiento que incorporan a los dos subsistemas de formación de docentes implicados en ellas: los profesores de la universidad que enseñan las prácticas y los de los institutos de formación docente que reciben a los practicantes y se constituyen en co-formadores.

Teníamos que generar una propuesta coherente con los debates y las lecturas que íbamos haciendo (...) estábamos trabajando el problema de la transmisión que era un problema pedagógico en la formación y también un problema epistemológico acerca de la forma de construcción del saber en y acerca de la práctica. (Docente 6)

El testimonio anterior da cuenta de la inscripción del espacio de las Prácticas de la Enseñanza dentro del campo pedagógico-didáctico, lo cual supone una estrecha vinculación entre los componentes teóricos iniciales de la carrera y los espacios de práctica, en un sentido amplio y más allá de su expresión puntual en el plan de estudios que estamos analizando.

La perspectiva de quien asumió funciones directivas en la carrera nos permite resituar estas descripciones en una trama institucional y su devenir:

Como todo proceso, hay relatos de la carrera que tienen su historia. Hay relatos que están ausentes, cosas que se presuponen de otro u a otra. Posiciones en las que se ponen a otro u a otra. ‘Este profesor tienen un pensamiento tecnicista’. Y este otro y esta otra tienen un pensamiento crítico. Yo apuntaría a que los binarismos se fueran a su casa porque también se tendrían que jubilar. A veces, hay disputas que parecen personales, pero en realidad son disputas acerca de las concepciones en las Ciencias de la Educación. (Docente 7)

El testimonio anterior trae al análisis la dinámica propia de la vida institucional, no exenta de conflictos, “filias y fobias”, en términos de Remedi (2013), tensiones que se resuelven en ocasiones o que perduran en las memorias de los actores. Nos parece relevante esta dimensión para inscribir las perspectivas de los docentes en una trama que subyace a las perspectivas presentes y que hemos abordado en otro trabajo (Garatte, 2023). Sin desconocer esta dimensión central del imaginario institucional, proponemos ahora sumar la perspectiva de

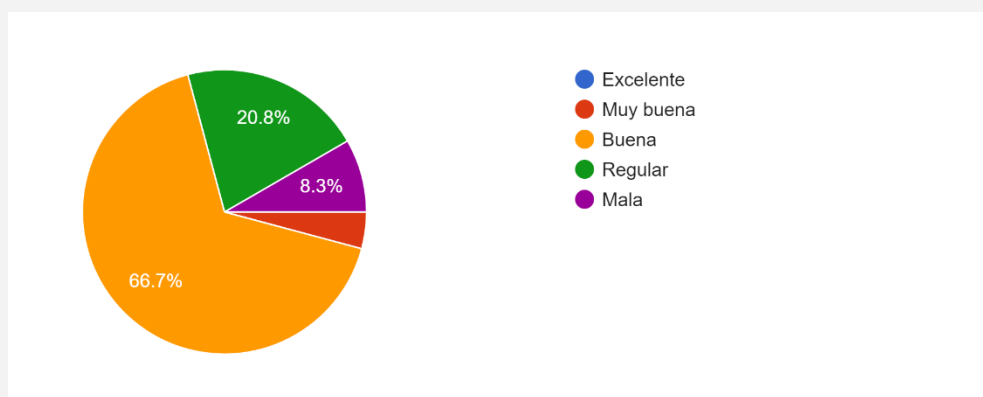
los graduados, actores de central importancia para analizar los efectos de los proyectos académicos y de las propuestas formativas de enseñanza, como las que hemos analizado en este apartado.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA MIRADA DE LOS GRADUADOS

La perspectiva que proyectan los graduados encuestados acerca de la formación pedagógica que les brindan sus carreras, destaca el reconocimiento de que el plan de estudios vigente les permitió construir una mirada pedagógica específica que contribuye a darles identidad profesional, algo que en términos de Alicia Camilloni se expresa como una estructura curricular sólida asentada en torno a cierto “principio rector” (Camilloni, 2018). Esa formación específica se logra con herramientas teóricas y metodológicas que posibilitan reconocerse en un campo disciplinar y profesional propio y en diálogo con otras disciplinas y profesiones. Si profundizamos un poco más en conocer cuál es ese principio rector o esqueleto estructurante de la carrera desde los sentidos de quienes se han graduado en el plan vigente, el 90% de los encuestados reconocen a las Pedagogías (1 y 2), a las Didácticas (generales y específicas) y a las Prácticas de la Enseñanza como las materias que componen ese eje o esqueleto estructurante.

Hasta aquí, es posible afirmar que el plan de estudios vigente (plan 2002) se afirma en una estructura curricular con un eje pedagógico y didáctico que atraviesa transversalmente la carrera con un conjunto de asignaturas que le dan continuidad a una formación teórica y práctica que, así es reconocida por sus graduados. Sin embargo, este eje pedagógico-didáctico articulador de la formación debe mantener una vinculación estrecha con la práctica, en un sentido amplio, para garantizar condiciones formativas acordes a los requerimientos que luego supone la inserción profesional. Al analizar este aspecto, la perspectiva de los graduados no es tan positiva. El siguiente gráfico refleja las respuestas dadas a la pregunta acerca de la articulación de la teoría y la práctica en la formación que les brindó su carrera.

GRÁFICO N°1 – Valoración de la articulación teoría-práctica a lo largo de la carrera



Fuente: elaboración propia a partir de encuestas realizadas.

Como se desprende del gráfico anterior, la mayoría de las personas graduadas califican como buena la articulación teórico-práctica de su formación, aunque un porcentaje cercano al 30% la considera regular o mala. Al respecto los y las graduados/as señalan que ese aspecto constituye una de las vacancias cruciales del plan vigente. Al momento de justificar valoraciones, las respuestas aluden a distintas cuestiones:

- Por un lado, algunos señalan un déficit cuantitativo de prácticas. Califican positivamente las prácticas docentes, pero señalan que “debería haber más prácticas”⁸ a lo largo de la carrera, en una mayor cantidad de espacios y niveles, no solamente escolares. En estas respuestas se señala que se llega a las prácticas docentes con “bachés” acumulados en los cuatro años de formación previa, que una única materia de prácticas no puede resolver. Destacan la necesidad de incorporar prácticas vinculadas al asesoramiento pedagógico y la gestión. Reconocen que es una “deuda pendiente” la de seguir pensando en más cantidad y diversidad de prácticas distribuidas a lo largo de la carrera. Plantean que la idea de transversalizar las prácticas no es solamente una demanda cuantitativa sino que hace al perfil propio del profesional en Ciencias de la Educación.
- Por otro lado, algunas respuestas indican que habría un cierto desequilibrio entre la teoría y la práctica. Dicen que Ciencias de la Educación es una carrera que tiene un componente teórico y académico muy fuerte, en los cuatro primeros años del plan de estudios. Señalan que esta es una contradicción epistemológica interna para resolver: en

un campo de estudios teórico-práctico, la teoría pareciera estar mucho más jerarquizada que la práctica.

- En un tercer grupo, se ubican las respuestas que reconocen que en la carrera “hay más prácticas” por fuera de las obligatorias. Algunos insisten en la idea de que esas instancias, dependen de la “buena voluntad” de los docentes para propiciar esas aproximaciones. Se valoran positivamente esos espacios de práctica que permiten pensar lo teórico “al calor de lo sucedido en distintos espacios educativos”. Sin embargo, observan negativamente que sea una elección de la cátedra planificar esos puentes entre la teoría y la práctica y no una línea transversal de la carrera. Otros graduados destacan la existencia de una multiplicidad de prácticas en la vida universitaria, más allá de las que motoriza la propia carrera, espacios de militancia barrial, de extensión universitaria⁹ etc.
- Un cuarto grupo de respuestas plantea la necesidad de revisar y fortalecer el eje de las Pedagogías y Didácticas en su relación con las prácticas: en términos cuantitativos y cualitativos (mayor articulación con el hacer en ámbitos diversos tales como la salud, la seguridad, la gestión de las políticas públicas, el asesoramiento pedagógico, la educación rural y en museos y también que incluyan contenidos y perspectivas de la diversidad, la educación inclusiva y la pluriculturalidad).

Entre los y las graduadas pareciera haber cierto consenso en que nuestras carreras invitan en distintos momentos a observar y entrevistar a sujetos de las prácticas. Esa posición supone un cierto compromiso corporal pero todavía distante, insuficiente y un tanto descomprometido, respecto de los resultados que se realizan con el análisis de esas prácticas. Al respecto, reclaman la presencia de espacios que pueden tener distintos formatos (clínicas, talleres o asignaturas) dentro de los troncales, con una carga horaria específica desde el inicio de las carreras. También se reconoce que el mayor énfasis de nuestras prácticas se refiere al sistema escolar, como “nicho clásico”, mientras que otros ámbitos permanecen desconocidos para los y las estudiantes. Y más allá de estos espacios curriculares, emerge la idea de curricularizar la extensión y la investigación, como prácticas y ámbitos “otros” desde donde fortalecer la formación profesional, con aperturas y fronteras permeables a otros lugares y saberes.

Como vemos, la perspectiva de los graduados excede ampliamente la valoración estricta acerca de la formación pedagógica de su carrera. De todas maneras, incluyen señalamientos que resultan pertinentes para repensar el perfil formativo de la carrera y la articulación del eje estructurante pedagógico-didáctico con una versión más amplia y compleja de la práctica. En ese sentido, las opiniones de los y las graduadas no solamente invitan a pensar en la necesidad de diversificar los ámbitos de práctica profesional sino también profundizar el trabajo intra cursos para vincular de manera más profunda los contenidos teóricos con los prácticos que brindan las asignaturas pedagógicas.

CONCLUSIONES

En este artículo analizamos la formación pedagógica de la carrera de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de docentes de cursos de Pedagogía y graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Nuestra indagación se inscribe en una investigación más amplia que sitúa esos enfoques entre las tradiciones y experiencias de relevancia en la historia reciente de esa carrera. Los resultados buscan generar aportes para el mejoramiento de los procesos de formación de especialistas en educación en la mencionada institución y en otras universidades.

La perspectiva de los docentes que enseñan Pedagogía se inscribe en tradiciones locales en diálogo con otras referencias latinoamericanas vinculadas a sus propias experiencias y trayectorias de formación. Los testimonios aluden a un posicionamiento acerca de la disciplina que algunos reconocen como un “enfoque crítico o crítico interpretativo”, que se va construyendo desde el tramo inicial de la carrera y que supone una manera particular de analizar los fenómenos y prácticas educativas contemporáneas, articulando teorías/categorías, reflexiones acerca de los procesos formativos propios y de otros, en una compleja urdimbre de una “mirada pedagógica”. Esta intencionalidad formativa que no es exclusiva de estos cursos y, como vimos, tiene continuidad en el espacio de las Prácticas de la Enseñanza, aparece como una marca identitaria positiva del plan de estudios reconocida por los y las graduadas. Señalan que su recorrido formativo les permitió construir una cierta especificidad disciplinar, a partir de un principio rector o eje pedagógico-didáctico transversal al proyecto académico de su carrera.

La mayoría de los encuestados señaló a los cursos de Pedagogía, de Didáctica y a las Prácticas de la Enseñanza en el aporte que realizaron para la construcción de ese perfil formativo de su carrera. La formación de un profesional de la educación desde una perspectiva crítica y reflexiva es coincidente con los programas académicos vigentes en otros países de América Latina, como México, por ejemplo.

Sin embargo, los destinatarios del plan de estudios de la FAHCE/UNLP mencionaron como una debilidad la articulación de los componentes teóricos de su formación con la práctica profesional. Las respuestas de los graduados discuten la estructuración del proyecto académico que responde a un modelo consecutivo de la formación docente que localiza en el tramo final del currículum al espacio de la práctica y lo reduce, además, a la dimensión profesional de la enseñanza. Reclaman mayor cantidad y diversidad de prácticas, con especial referencia al asesoramiento pedagógico y la gestión educativa, aspecto que necesariamente debería considerarse en un proceso de reforma curricular atendiendo, además, la producción académica disponible acerca de la participación profesional de pedagogos en procesos de reforma educativa, gestión institucional y curricular en Argentina y en otros lugares del mundo. Este cuestionamiento es coincidente con las críticas señaladas para los programas de Pedagogía en el caso de Brasil y con la necesidad de atender una formación académica que permita su intervención como investigadores o gestores en el amplio campo profesional de la educación.

Otra dimensión en la que se encuentran las respuestas de graduados y docentes, sobre todo del curso de Pedagogía 1, es la tensión o contradicción que existe entre los componentes teóricos y prácticos de la formación. Esta cuestión aparece como un límite para la articulación entre los aspectos epistemológicos disciplinares y las teorías pedagógicas en los procesos de formación en el primer año de su carrera. Los y las graduados lo exponen como una contradicción disciplinar inherente a su carrera, en la que se declama mayor articulación con la práctica de la que efectivamente propicia el actual plan de estudios.

Finalmente, tanto docentes como graduados mencionan prácticas que van más allá de las prescripciones curriculares y dan cuenta de la faz procesual y práctica del plan de estudios, del devenir histórico de las carreras en las que los actores localmente situados traducen las determinaciones curriculares y producen maneras particulares de llevar a la práctica los cursos, sus contenidos y modalidades de trabajo. En esta dimensión del “currículum en acción”

(Gimeno Sacristán, 2010), podemos ubicar las referencias que realizan docentes a prácticas formativas que resultaron centrales en su trayectoria como estudiantes, tales como la lectura completa de obras de autores canónicos de la tradición pedagógica crítica latinoamericana. En algunos cursos de Pedagogía esas prácticas se actualizan como parte de una metodología que invita a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre sus procesos formativos a partir de los saberes pedagógicos. Por su parte, los graduados reconocen la existencia de otros espacios de práctica, más allá de los que formalmente prescribe el plan de estudios. Si bien destacan su aporte específico para leer diversidad de situaciones y prácticas, señalan como una debilidad su insuficiente formalización en los programas de las asignaturas, aspecto que las vuelve en algún punto contingentes y ocasionales o supeditadas a la disposición de los equipos docentes. Reclaman que esas prácticas ingresen al texto curricular para dotarlas de legitimidad y perdurabilidad. También reconocen el aporte formativo de prácticas propias de la vida universitaria, vinculadas a proyectos de extensión universitaria y de militancia barrial. Esta valoración positiva es coincidente con los resultados de la investigación desarrollada por Cecilia Carrera (2020) acerca de la formación de sociólogos en la FAHCE/UNLP. En ella, se plantea que esos ámbitos de militancias en plural pueden contribuir en mucho a mejorar la articulación de la teoría y la práctica en la formación académica.

Adicionalmente, la participación de manera más sistemática de los y las estudiantes en programas y proyectos de investigación y extensión aportaría a la formación de habilidades respecto de la producción y comunicación del conocimiento científico y su divulgación comunitaria. También sería interesante explorar algunos sistemas de acreditación de prácticas, como la participación en eventos académicos, pasantías u otras prácticas profesionales. Estas definiciones suponen una apertura de las concepciones más tradicionales y arraigadas de prácticas profesionales en la formación docente, tal como aún existen en los demás profesorado de la FAHCE. El desafío quizás sea el de poner en práctica propuestas curriculares que abran y diversifiquen los espacios de práctica profesional.

La articulación de la teoría y la práctica en la formación de los especialistas en educación constituye uno de los núcleos centrales que el plan de estudios debe resolver, al decir de Camilloni (2018), de manera adecuada, creativa y dinámica. Este desafío requiere de iniciaciones tempranas en las prácticas profesionales, una presencia constante de cuestiones de

la práctica en asignaturas teóricas, así como también reflexiones teóricas profundas, serias y rigurosas a fin de construir criterios de intervención profesional. Más allá de estos señalamientos, es prudente recordar la complejidad epistemológica inherente al campo de estudios de la educación vinculada a su interdisciplinariedad interna y externa, así como también a su relación con requerimientos de inserción profesional en ámbitos, contextos y entornos organizacionales diversos.

Los resultados de nuestra investigación dan cuenta de la potencialidad que se abre a partir del conocimiento de los procesos formativos en la dimensión de la vida cotidiana de los cursos de Pedagogía y de los resultados de la carrera, tanto en la perspectiva de los docentes como los graduados. Su análisis permite orientar procesos de reforma y mejoramiento de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, a partir de reconocer tanto los aspectos positivos como las debilidades que presenta un determinado plan de estudios, considerando tanto la dimensión de la prescripción como del currículum en acción. El avance en la formalización de las prácticas en los programas de las asignaturas desde el inicio de las carreras permitirá mejorar los niveles de articulación teórico-práctica de los saberes pedagógicos, fortaleciendo uno de los principios rectores del plan de estudios y su vinculación con una mayor cantidad y diversidad de prácticas profesionales. Este aspecto constituye un lineamiento para pensar la mejora en esta universidad, aunque es aplicable a otros procesos de revisión curricular de carreras de formación de especialistas universitarios en educación, tanto en Argentina como en otros países de la región.

NOTA DA EDITORA

En Argentina el Profesorado en Ciencias de la Educación (Docencia) habilita para la enseñanza en distintos niveles del sistema educativo (secundario y superior), enfocado en la pedagogía, didáctica, psicología educacional, política educativa, entre otros. También habilita para desarrollar investigación, gestión y políticas educativas con un enfoque en lo pedagógico y socioeducativo. La Licenciatura en Ciencias de la Educación (Investigación/Gestión) profundiza en estas últimas áreas de intervención. Por lo tanto, capacita para investigar, diseñar, implementar y evaluar currículos, programas de formación, tecnologías educativas y proyectos pedagógicos y socioeducativos formales y no formales. Generalmente, ambas trayectorias comparten un núcleo común en los primeros años, diferenciándose en el ciclo final (práctica docente vs. tesina de investigación o práctica profesional). [Nota de editora.]

Na Argentina, o *Profesorado em Ciências de la Educação* (Docência) capacita para o ensino em diferentes níveis do sistema educacional (ensino médio e superior), com foco em pedagogia, didática, psicologia educacional e

política educacional, entre outros. Também capacita para a realização de pesquisas, gestão e elaboração de políticas educacionais com ênfase nos aspectos pedagógicos e socioeducativos. A *Licenciatura en Ciencias de la Educación* (Pesquisa/Gestão) aprofunda essas últimas áreas de atuação. Portanto, capacita para pesquisar, projetar, implementar e avaliar currículos, programas de formação, tecnologias educacionais e projetos pedagógicos e socioeducativos formais e não formais. Geralmente, ambas as trajetórias compartilham um núcleo comum nos primeiros anos, diferenciando-se no ciclo final (estágio de docência versus monografia de pesquisa ou estágio profissional). [Nota da editora.]

In Argentina, the *Profesorado en Ciencias de la Educación* (Teaching Training Program) qualifies graduates to teach at various levels of the education system (secondary and higher education), with a focus on pedagogy, didactics, educational psychology and educational policy, amongst other areas. It also qualifies graduates to undertake research, management and educational policy work with a focus on pedagogical and socio-educational aspects. The *Licenciatura en Ciencias de la Educación* (Bachelor of Research/Management) delves deeper into these latter areas of intervention. It therefore trains students to research, design, implement and evaluate curricula, training programmes, educational technologies, and formal and non-formal pedagogical and socio-educational projects. Generally, both pathways share a common core in the early years, differing in the final stage (teaching placement vs. research dissertation or professional placement). [Editor's note.]

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ Las entrevistas se desarrollaron entre los meses de febrero y julio de 2021, a partir de una pauta no estructurada y tuvieron una duración aproximada de dos horas cada una. Los docentes entrevistados continúan en la actualidad con los mismos cargos docentes que tenían al momento de la entrevista. Los programas de las asignaturas de Pedagogía 1 y 2 tuvieron ajustes menores desde el momento de las entrevistas a la actualidad. También se realizó una entrevista en profundidad a la profesora a cargo del curso de Prácticas de la Enseñanza y a quien ocupó la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación, en el período de recambio de los profesores a cargo de esas asignaturas.

² Se tomó como referencia la base de correos electrónicos disponibles por parte del claustro de graduados. A partir de ese medio fue posible difundir un cuestionario semiestructurado a la nómina de personas graduadas entre los años 2007 y 2023 (recordemos que el plan vigente se implementó en 2002 y los primeros graduados se recibieron en 2007). Del universo total, recogimos un 28% de respuestas cuyo contenido da cuenta de cierta saturación teórica, con lo cual es posible avanzar en algunas interpretaciones.

³ <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/ciencias-de-la-educacion/carreras/profesorado-en-ciencias-de-la-educacion>.

⁴ Para un análisis de las trayectorias, experiencias y perspectivas de estos referentes y los grupos académicos en los que participaron ver Garatte, 2012; 2024 y Hernando, 2023.

⁵ María del Carmen Cosentino se desempeñó como profesora adjunta de Filosofía de la Educación de la FAHCE/UNLP, entre los años 1988 y 2007 y a partir de 2008 como profesora adjunta a cargo del mismo curso. Su producción académica e inserción institucional en la UNLP puede consultarse en: <https://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&cc=extension&c=all&t=0&sf=&j=me&q=Mar%C3%ADa+del+Carmen+Cosentino&fqf=ZZ>.

⁶ Estanislao Antelo se desempeñó como profesor titular de Pedagogía 2 de la FAHCE/UNLP entre los años 2012 y 2019. También estuvo a cargo del Seminario sobre Problemas Teóricos de la Educación en la Maestría en Educación de la misma institución, entre 2010 y 2016. Para un análisis de su producción académica e inserción institucional en la UNLP ver: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1455AnteloE.html>.

⁷ Hugo Zemelman fue el inspirador del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Para un detalle mayor del proyecto, ver: <https://ipecal.edu.mx/nosotros/>. Estela Quintar es la directora y referente intelectual del IPECAL en la actualidad. Fue la compañera de Zemelman y contribuyó desde un enfoque particular de una didáctica no parametral a difundir su obra.

⁸ Los términos entrecomillados en este párrafo y los siguientes fueron extraídos textualmente de las encuestas mencionadas. Los resultados de las encuestas fueron cargados como Datos de Investigación en el Repositorio Institucional del CONICET. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/249980>.

⁹ De acuerdo al Estatuto vigente de la UNLP, la extensión universitaria se define como una de las funciones principales de la universidad y se traduce en acciones y proyectos que contribuyen “al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural” (UNLP, Estatuto, p. 3).

REFERENCIAS

BARRÓN TIRADO, Concepción; ROJAS MORENO, Ileana; SANDOVAL MONTAÑO, Rosa María. Tendencias en la formación profesional universitaria en educación”. **Perfiles Educativos**, n° 71, enero – marzo de 1996.

BRASLAVSKY, Cecilia y COSSE, Gustavo. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. **Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, 2006, vol. 4, n° 2, 2018. DOI: [10.15366/reice2006.4.2.001](https://doi.org/10.15366/reice2006.4.2.001). Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10077> Acceso em: 19 may. 2026.

CAMILIONI, Alicia. La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación. **Revista de Educación**, Año IX, Número Especial 14.2/, p. 19-30, 2018.

CARLINO, Florencia. **El campo profesional de las Ciencias de la Educación en Argentina 1984-1994. Una perspectiva desde la formación académica y la inserción ocupacional de los graduados de la UBA**. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales). FLACSO, 1997.

CAPELLACCI, Inés; GUELMAN, Anahí. **X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.

CARRERA, María Cecilia. **Aprendiendo a ser sociólogos. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en la universidad**. Buenos Aires: Ides/Miño y Dávila Editores, 2020.

CORIA, Adela. **Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. 1955-1976**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

DUCOING WATTY, Patricia y RODRIGUEZ Ousset, Azucena (Comp.). **Formación de profesionales de la Educación**. Ciudad de México: UNAM – UNESCO – ANUIES, 1998.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. **Revista de Educación**, n 340, p. 19-40, 2006.

FATTORE, Natalia. VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**. [S. l.], n. 4, 2014. DOI: 10.35305/rece.v0i4.105. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/105>. Acceso en: 19 may. 2026.

GARATTE, Luciana. **Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 - 1986)**. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina, 2012.

GARATTE, Luciana. 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), 2023. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/803/698>. Acceso en: 19 may. 2026.

GARATTE, Luciana. Trayectoria académica, circulación internacional y experiencias en el exilio de Ricardo Nassif (1948-1984). **Archivos De Ciencias De La Educación**, 18(25), 2024, e136. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e136>. Acceso en: 19 may. 2026.

GARATTE, Luciana; TODONE, Virginia; MARINI, Paula; PELLEGRINI MALPIEDI, Micaela. Presentación Dossier: Perspectivas Pedagógicas acerca de los problemas de la Educación. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, 2(18), i-vi, 2023. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/814>. Acceso en: 19 may. 2026.

GARRIDO PIMENTA, Selma.DE ANDRADE PINTO, Umberto; ROLIM DE LIMA SEVERO, José Leonardo. Pedagogía: cuestiones teóricas y profesionales emergentes en el contexto brasileño. **Pedagogía y Saberes**, (59), p. 29-41, 2023. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17708>. Acceso en: 19 may. 2026.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata, 2010.

HERNANDO, Gabriela. Guillermo Ernesto Savloff. Travesías de un educador popular y revolucionario. In MANCINI, Eduardo y CABALLERO, Mariana (Comp.). **Maestras Argentinas (y Maestros y Maestres). Entre mandatos y transgresiones**. Tomo 7. Rosario: Editorial Del Castillo, 2023, p. 146, 152.

ISOLA, Nicolás José. **Desarrollo y profesionalización del campo académico de la educación en Argentina (1955-2013). Debates y tensiones en torno a un programa científico moderno**. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales). FLACSO/Argentina, 2014.

LEÓN PALENCIA, Ana Cristina. (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. **Pedagogía y Saberes**, 53, p. 21–39, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691> Acceso en: 11 de feb. 2026.

NAVARRETE CAZALES, Zaira. Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 13, nro. 36, p. 143-171, 2008.

NAVARRETE CAZALES, Zaira. La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. **Revista Universidades**, UDUAL, México, N.º 57, p. 5-16, julio – septiembre 2013.

NAVARRETE CAZALES, Zaira. **La formación profesional del pedagogo universitario en México. Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones**. Ciudad de México: UNAM, 2021.

REMEDI, Eduardo. Teoría e Investigación Educativa. In PASO; Mónica, ELÍAS, María Esther; HERNANDO, Gabriela (comps), **Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención**. Tomo I, La Plata: EDULP, p. 39-69, 2013.

ROJAS, Ileana. **La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio**. México: Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 2009.

SILBER, Julia; PASO, Mónica. (comps.). **Universidad y Formación Docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990)**. EDULP: La Plata, 2011.

SOUTHWELL, Myriam. **Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones**. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2003.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)**. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TERIGI, Flavia (coord.). **Hacia una nueva institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina**. Documento elaborado para el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Buenos Aires, 2007.

VAILLANT, Denise (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. **Profesorado. Revista de Currículum y formación del**

profesorado, 23 (3), 36-52, 2019. Recuperado de: <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2019/10/revista-Profesorado-Vaillant.pdf> Acceso en 19 de may. 2026

VILLA, Alicia; PEDERSOLI, Constanza; MARTÍN, Mercedes. Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. **Archivos de Ciencias de la Educación**, año 3, n. 3, p. 113-128, 2009.

VICENTE, María Eugenia. **A cien años de la fundación de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional (1970-2012)**. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales). FLACSO/Argentina, 2014.

VOGLIOTTI, Ana; DE LA BARRERA, Sonia; y BENEGAS, Alejandra (comps.). **Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos**. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 2007.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doctora en Educación (Universidad de San Andrés); Profesora Titular de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora adjunta CONICET con sede en el IDIHCS - UNLP; ORCID: 0000-0002-9500-9547; E-mail: lgaratte@gmail.com

Submetido em: março de 2025

Aprovado em: maio de 2026.

Publicado em: julho de 2026
