

7

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año IV - Marzo 2023 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

CONVERSACIONES, ENTREVISTAS Y DISERTACIONES

- **GUADALUPE LAZZARONI**

“Se me reían”. Entrevista a una mujer trans

- **MACHADO LUCIANA**

Posibles abordajes del concepto de Pedagogía

POSIBLES ABORDAJES DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

LUCIANA MACHADO*

Recibido
24|03|23

Aceptado
28|03|23

*Conversaciones,
entrevistas y
disertaciones*

El presente escrito surge de la exposición realizada en el marco del Seminario Internacional de Estudios en Pedagogía, que se llevó a cabo durante el año 2022¹. El tema abordado en ese encuentro fue el concepto de Pedagogía. En ese espacio expusimos algunos debates y discusiones colectivas entre lxs integrantes del grupo de trabajo que está llevando adelante la conformación de la Red de Estudios en Pedagogía, a quienes agradezco el trabajo compartido².

No creo decir nada que no sepamos o que no hayamos puesto ya sobre la mesa en las diversas actividades que realizamos. Sin embargo, en este espacio vamos por el desafío de pensar juntxs en torno a la Pedagogía y su vínculo con la formación docente, a preguntarnos ¿a qué llamamos pedagogía? sin situarla, ni cristalizarla, sino a pensar ¿a qué llamamos Pedagogía en los profesorados, en nuestras asignaturas en carreras de formación docente? ¿cuáles son los posibles vínculos entre Pedagogía y formación de profesorxs?

* Docente de grado y posgrado e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Dra. en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Desde el año 2004 integra distintas cátedras de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, desempeñándose como Profesora Adjunta. Actualmente codirige el Proyecto C152 de la FaCE-UNCo que se centra en la convivencia en las escuelas secundarias focalizando en la articulación entre escuelas, espacios, y cuerpos. Correo electrónico: lucianaayelenmachado@yahoo.com.ar

¹ La exposición que aquí se presenta formó parte de la sesión 3 del Seminario y tuvo lugar el día 30 de junio de 2022. Esta Sesión contó, además, con la participación de Ana Cristina León Palencia, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia; Natalia Fattore Escuela de Ciencias de la Educación -Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina; Blanca Flor Trujillo Reyes Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México y José Leonardo Rolim de Lima Severo Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Enlace: <https://youtu.be/zKSdKUmJmLA>. Este Seminario constó de 6 sesiones en las que se abordaron los conceptos de Educación, Pedagogía y Formación.

² Agradezco también a las colegas de las cátedras de Pedagogía con quienes compartimos espacios de formación y debate.

Me pareció relevante recuperar dos situaciones que tuvieron lugar en el transcurso del cursado de la asignatura Pedagogía que desarrollamos durante el primer cuatrimestre de 2022. Dicha materia se dicta para distintos Profesorados de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), en Neuquén, y nos permitirán abordar, al menos, dos dimensiones de este concepto.

Primera situación: luego de las lecturas iniciales de la materia Pedagogía para los profesorados de Ciencias Económicas, Matemática Física, Química e Informática, un estudiante le pregunta a una de mis compañeras si podemos afirmar que la Pedagogía es una Ciencia. Cabe resaltar que estxs estudiantes comienzan sus recorridos por los profesorados en las conocidas como Ciencias Exactas, por lo cual esa pregunta no tiene un sentido menor.

La otra situación, también en el inicio del cursado, remite a una pregunta que le hicimos al estudiantado: ¿qué esperan ustedes de la materia? Un estudiante responde: “que nos diga cómo enseñar”. Y aquí se presenta la vinculación con el objeto o los objetos de estudio de la Pedagogía y con su tarea.

Primera de las situaciones planteadas: ¿podemos decir que la Pedagogía es una ciencia?

A partir de esta interrogación que nos hace un estudiante de las carreras vinculadas con las ciencias exactas, en principio podemos decir que la definimos como un discurso sobre la educación, un saber sistemático acerca de la educación, un saber localizado, histórico, producido por sujetos sociales, en distintos contextos, que ha construido reflexiones acerca de los sentidos de la palabra educar y ha dado pistas acerca de cómo hacerlo. Entonces, podríamos señalar dos dimensiones desde las que se puede desplegar el concepto: una discursiva y otra normativa y prescriptiva.

En relación a la dimensión discursiva, en términos de Narodowski (1994), podríamos decir que la Pedagogía en tanto discurso otorga significados, sentidos a los conceptos, categoriza y dota de instrumentos a nuestro pensamiento en relación a lo educativo.

Ahora, si entendemos, como hemos señalado, que la Pedagogía se ha configurado de distintos modos a lo largo de la historia, podemos pensar que el discurso pedagógico ha variado y se ha visto sustituido o incluido en el de Ciencia de la Educación y en el de Ciencias de la Educación. Diker (2007) sostiene que no puede analizarse el discurso únicamente en sus sentidos, sin tener en cuenta cómo opera en las prácticas, pero sí, podemos señalar que estos discursos constituyen una guía que dota de sentidos a la práctica educativa.

En cuanto a la dimensión normativa y prescriptiva –que implica regular, dar forma, ordenar– Diker (2007) expresa que este carácter es uno de los elementos centrales de la definición de pedagogía como discurso, en tanto permite sostener su existencia académica. Su sentido es el de establecer y prescribir las normas y condiciones capaces de fijar coordenadas para pensar la enseñanza como objeto y, con ella, la infancia, la instrucción, la formación, el conocimiento.

En este mismo sentido, podemos señalar que la pedagogía ha tenido la doble misión de describir un campo y ordenarlo, de brindar unas instrucciones. Son saberes que nos permiten decir “qué hay que hacer” en un contexto educativo al que se le atribuye una constante crisis. Siempre ha habido formas de transmisión y saberes, unas instrucciones acerca de cómo transmitir. Como señala Silvia Serra (2010), estas instrucciones surgen y han surgido de la observación del juego de la transmisión que, una vez que se describe, cambia. Por eso, la caducidad de las instrucciones es inherente al campo pedagógico, porque hablan de un juego que ya no es el mismo una vez que se lo describió. La Pedagogía ha colaborado en la estructuración de las escuelas, del aula, de los espacios, de los vínculos, de los rituales en su devenir.

Entonces, ¿podemos decir que la Pedagogía es una ciencia? En primer lugar, podríamos también interrogarnos acerca de ¿Cómo entendemos la ciencia? ¿Qué tradiciones implica la idea de ciencia? ¿Qué jerarquizaciones involucra pensar en la Pedagogía en tanto ciencia o por fuera de esa definición? Es decir, qué legitimidad le otorgaría a la Pedagogía ese status; evaluar si esa pregunta remite a una jerarquización de saberes que implica una valorización a priori. Esto obtura, al decir de Puiggrós (1995), la valoración de los conocimientos en prácticas sistemáticas que resultan aportes relevantes al saber educativo sin considerarlo como un campo de aplicación de nociones elaboradas por fuera de esas prácticas.

Solemos encontrarnos con la expresión tan presente en la docencia de que “la teoría no sirve”, que es “en la práctica donde se aprende a ser docente”, “que algo es muy teórico” o “poco práctico”. Antelo (1999), con sus cuestionamientos al estilo “sube y baja” entre la teoría y la práctica, nos traía ésta y otras expresiones indicando la importancia de la teoría en la docencia y su necesaria relación con la práctica. “La teoría es una relación sin la cual no se puede enseñar” (p. 64), sentencia el autor. Pensar la disociación entre práctica y teoría, reproduce la división y jerarquización que entiende que la teoría debe bajar a la práctica y éstos, al decir de Puiggrós (1995), se han convertido en términos complementarios o excluyentes según los enunciados en los que se inscriben.

Ante la tan reclamada por unxs y deplorada por otrxs distancia entre la teoría y la práctica, Carr (1996) en un texto que tiene ya bastantes años, llama la atención al mencionar que esta discusión se produce en realidad dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede ser elaborada en contextos teóricos y prácticos distintos del contexto teórico y práctico en el que se pretenden explicar.

En este sentido, retomamos de Ferry (2004) quien nos acerca una propuesta de niveles de teorización que, si bien no pretendemos explayar en esta exposición, nos sirven para revisar estas distancias que suelen plantearse entre la teoría y la práctica y cómo pensar la cientificidad de los enunciados pedagógicos. Ubica a la Pedagogía en el tercer nivel al que denomina “praxiológico”, nivel en el que se ubica la complejización de las preguntas vinculadas al por qué, al para qué. Ferry señala un cuarto nivel, el “científico”. Utiliza Las comillas para hacer énfasis en que este nivel implica la investigación y búsqueda que conduce a explicaciones del campo educativo. Interesa este último en tanto, si bien podemos marcar que estos dos niveles no son excluyentes, sino que, por el contrario, se constituyen mutuamente; queda excluida de esta última definición la dimensión prescriptiva de la que hablábamos anteriormente y que constituye una de las dimensiones fundamentales de la definición del concepto de Pedagogía.

Es decir, no puede pensarse en tanto producción científica la pretensión de universalidad o validez de sus enunciados sobre la educación si no se la piensa en articulación con otros enunciados y otros problemas de investigación, vínculos, al decir de Diker (2007), entre el saber pedagógico con pretensión científica y los saberes producidos en las prácticas docentes con el fin no sólo de conocerlas, sino también de transformarlas. Es necesario así articular la dimensión normativa –sin reducirla a un carácter técnico– con la sistematización de reflexiones que permitan la intervención en el campo problemático de la educación, tanto quienes nos ocupamos de estudiar el campo de la educación como quienes intervenimos en él (nótese la importancia de esta doble acción en la que nos inscribimos). Esto permite hacer visibles las tensiones que afronta la Pedagogía en tanto muestra la necesaria articulación entre los saberes producidos en las escuelas y el saber producido en el campo científico.

Podríamos decir que la Pedagogía no sería posible sin esa articulación entre discurso y práctica discursiva. Trayendo nuevamente la voz de Antelo (1999), si pensamos a la teoría como conjunto de relaciones, como docentes, debemos poder identificar desde qué conjunto de relaciones estamos ejerciendo nuestra tarea.

Segunda situación: ante la pregunta sobre qué esperan de la materia, un estudiante responde: “que nos diga cómo enseñar”

¿Podríamos decir que este es el objeto de estudio de la Pedagogía, que es su tarea? ¿Cómo se vincula esta idea con esas instrucciones tan necesarias de las que hablamos anteriormente? ¿Cómo nos interpela en nuestra tarea de formación docente?

No sé si ustedes en algún diccionario, artículo, texto en general han podido encontrar una definición que diga “Pedagogía, dos puntos” sin que exprese los vaivenes, las disputas acerca de lo que es, lo que fue o lo que debería ser la Pedagogía. Decir “Pedagogía, dos puntos”, nos ubicaría en definiciones esencialistas con un único objeto de estudio, definido, delimitado, con un método y unos objetivos. Sin embargo, la Pedagogía en tanto campo disciplinar ha abordado históricamente diferentes objetos de conocimiento como la educación en sentido amplio y, desde ella, la enseñanza, la infancia, la escuela. Aunque no podríamos decir que este saber se restringe a esta última, ha sido el espacio en relación al cual el saber pedagógico ha asumido un carácter más sistemático. La Pedagogía ha procurado formalizar, ordenar, jerarquizar –en distintos momentos históricos– los saberes construidos acerca de estos objetos de conocimiento a través de la formulación de conceptos, teorías, métodos. Éstos no han sido efecto sino de luchas de poder, que en palabras de Diker (2007), han habilitado, invisibilizado o visibilizado prácticas estableciendo qué queda dentro y qué no del campo pedagógico.

Numerosxs autorxs coinciden en que los objetos de estudio de la Pedagogía son la educación, la enseñanza, la infancia y el alumno, la escuela. Puiggrós y Marengo (2013) expresan que el objeto de la Pedagogía es la educación, como un campo de articulaciones de experiencias, saberes, conocimientos y sujetos situados históricamente en una época, en una coyuntura. Sin embargo, podemos sumar e interpelar el objeto de estudio planteado a partir de la incorporación del concepto de transmisión.

Tanto Serra (2010) como Diker, (2004) coinciden en señalar a la Pedagogía como el conjunto de saberes sobre la transmisión, concepto que se configura como objeto de estudio de la Pedagogía. La transmisión ofrece una herencia, aquello que nos inscribe en un horizonte común y este proceso de transmisión a la vez que la ofrece, habilita a transformarla. La transmisión nos inscribe en una genealogía y nos sitúa en una historia. Sin embargo, la transmisión no fija propósitos o una direccionalidad ya que sus efectos dependen de que se habilite lo nuevo, de que algo, otra cosa acontezca con aquello que pasamos. Además, para la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, sus efectos no dependen de él. Por otro lado, el acto de transmisión no está sujeto a reglas. Así, pensar la enseñanza escolar como

política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema inclusión-exclusión sino en el horizonte de filiación.

Es a partir de este concepto que podemos encontrar algún punto de contacto entre las dimensiones del concepto de Pedagogía señalado anteriormente y sus objetos de estudio. Retomando a Serra (2010), podemos decir que la transmisión, por un lado, implica el pasaje de unos saberes necesarios para la inscripción de lxs recién llegadxs y, además, unos saberes contruidos acerca de esa transmisión que son siempre incompletos.

Así, distintos temas y recorridos históricos nos permiten construir y deconstruir los sentidos, los significados, las redes de poder que constituyen la Pedagogía, las disputas, con quiénes dialogan y con quiénes discuten. Podríamos decir que el campo pedagógico muestra discusiones no acabadas y en permanente tensión acerca de los saberes que históricamente ha producido la Pedagogía.

Algunas discusiones actuales. Pensar la Pedagogía en la Formación Docente

“Pedagogía” es uno de esos conceptos que es utilizado para definir saberes y prácticas de modos casi intercambiables y que suele ser acompañado por algunos otros conceptos que buscan inscribirse en el campo pedagógico de algún modo; porque suena académico hablar de la pedagogía del afecto, pedagogía de las emociones, pedagogía del aborto, pedagogía del cuerpo, como nos aportaba el Prof. Andrés Klaus en la Semana de la Pedagogía 2021. Estos modificadores indirectos de la Pedagogía colocan el objeto en otros conceptos y no en ella. Sin desmerecer estas apuestas por generar unos saberes pedagógicos sobre distintos temas, cabe la pregunta por el aporte que le hace la inclusión de la palabra “pedagogía” al afecto, a las emociones, al aborto... qué operación produce la Pedagogía en cada uno de ellos y qué acontecimientos distintos ocurrirían en esa producción si la Pedagogía no estuviera allí, acompañando.

Estas apuestas por “pedagogías de...”, podemos tensionarlas con aquéllos adjetivos que tradicionalmente la han cualificado. Así, los adjetivos que acompañan a la Pedagogía como innovadora, tradicional, liberadora, emancipatoria, crítica, han mostrado la necesidad –en diversos momentos históricos– de nombrar para visibilizar diversas agendas en territorios de lucha complejos que nos vuelven al terreno del poder y de la política.

Nos proponemos aquí acercar herramientas que permitan pensar la Pedagogía como crítica –lo cual no sería lo mismo que desde “la pedagogía crítica”; al decir de Serra y Antelo

(2013)– desde una Pedagogía sin atributos. Entendemos, retomando esta perspectiva, que el conocimiento es crítico en sí mismo y que no puede ser pensado por fuera de la idea de romper con lo establecido, de hacer grietas.

Recordamos una de las dimensiones que creemos que pueden colaborar en la definición del concepto de Pedagogía, la de la prescripción. Diker, en el último Encuentro de Cátedras de Pedagogía, en 2019 en nuestra Facultad, planteaba la idea del abstencionismo pedagógico y en una muy aplaudida frase sostuvo: “Queríamos una Pedagogía sin prescripciones (o sea una práctica educativa sin regulaciones) y hoy tenemos prescripciones sin Pedagogía” (Diker, 26 de setiembre de 2019). Nos alertaba así acerca de las recetas que se compran en el mercado educativo, con un fuerte sentido en la eficacia; ante la renuncia absoluta a proveer de algunas instrucciones, las prescripciones se impusieron por el lado de las recetas del mercado.

Este llamado de atención a nuestro lugar como pedagogs, nos interpela profundamente en los modos en que abordamos la Pedagogía en los profesorados. En esa exposición Diker planteó tres dimensiones de esa abstención y podríamos traducir esas ideas a lo que creemos necesario recuperar de la Pedagogía: la direccionalidad política de la educación, la responsabilidad de la transmisión, de una generación que intervenga sobre las nuevas, sobre les recién llegadxs y la intervención en la enseñanza.

En nuestro trabajo en los profesorados (cuando digo nuestro hago referencia a los equipos de la cátedra y de investigación) nos proponemos recuperar estas tres dimensiones de la Pedagogía, o lo que podríamos llamar tres elementos centrales de su configuración. Asumiendo y responsabilizándonos por la ineludible dimensión política de nuestra tarea, proponiendo la construcción de miradas políticas, fuimos construyendo ejes que consideramos necesarios poner en agenda educativa; algunos temas que requieren de reflexiones sistemáticas, con vocabulario preciso, del conocimiento de la historicidad del discurso pedagógico, como herramientas que les permitan al estudiantado asumir la politicidad en su formación docente.

¿De qué nos sirven los saberes pedagógicos que se producen en el espacio académico si las escuelas, lxs docentes, producen otros saberes y otras prácticas nos interpelan? Diker (2007). Sostenemos con ella, que nos sirven para poder identificar, comprender, los supuestos y los posibles efectos; y esto es central en la formación docente. Los saberes producidos por fuera de las prácticas concretas (para seguir con la idea anterior) deberían permitirnos revisar la naturaleza política de esas prácticas, visibilizar sus orientaciones, cuestionar sus efectos;

parafreaseando a Freire, visibilizar en favor o en contra de quién llevamos adelante nuestras prácticas de transmisión.

En este sentido, el propósito ¿es explicitar los supuestos de las afirmaciones que hacemos respecto a lo educativo, entendiendo que lo que decimos no sólo describe la realidad, sino que tiene efectos sobre la misma. Al mismo tiempo, estos debates que proponemos nos permiten pensar que en tanto son históricas, las categorías no se definen como esencias. Esto habilita la construcción de otros posibles significados para las palabras, de otras herramientas para pensar lo pedagógico.

Dentro del programa que proponemos para los distintos profesorados en los que trabajamos, acercamos algunas –podrían ser otras– discusiones pedagógicas actuales en torno a conceptos/categorías que implican a la educación y a la transmisión y que se abordan históricamente desde la visita a las grandes obras, en las distintas unidades de los programas. Para esto, planteamos ejes de análisis que giran en torno a categorías que se delinearán en el discurso pedagógico moderno y que ponemos en debate para pensar de qué modos se reconfiguran y resignifican en la actualidad. Recuperamos aquí el supuesto fundamental que guía nuestro programa de cátedra, que es entender que las palabras no tienen un significado esencial, universal sino por el contrario un significado histórico y situado. Por lo tanto, es necesario abordar la historicidad de las palabras que conforman nuestro vocabulario, porque las mismas son herramientas que nos permiten pensar los problemas educativos de diferentes modos según sea el significado que le demos y que tiene unos efectos sobre esa realidad.

Para ello, presentamos algunos ejes de debate que pudieron haber sido contruidos de muchas formas, agrupados, incluidos entre sí y presentan distintos niveles de abstracción. El objetivo aquí es mostrar la complejidad del campo educativo y, con ello, de “lo pedagógico” por lo que proponemos como nudos problemáticos –entre otros posibles– las tensiones entre igualdad y diferencia; los sentidos sobre las infancias y su construcción como alumnxs; la resignificación de la autoridad pedagógica y el ejercicio de la memoria colectiva desde la perspectiva de la transmisión, y la educación sexual integral desde la perspectiva de los derechos, en disputa con la educación emocional. Igualdad y derechos, o igualdad de derechos son los ejes desde los cuales construimos la mirada pedagógica de algunos problemas que hemos ido articulando y reconfigurando. Para ello, tenemos en cuenta no sólo las carreras de formación docente para quienes estamos pensando los programas de estudio, sino fundamentalmente las tensiones que se producen en la agenda del campo educativo. De este

modo, nuestra apuesta es poner sobre la mesa los temas incómodos, que molestan e interrogan a las prácticas educativas escolares y dar la disputa y la discusión pedagógica.

En la época de la Pedagogía de las diferencias, de la Pedagogía de la presencia, de la Pedagogía del cuidado, de la Pedagogía de la pregunta, es necesario recuperar perspectivas pedagógicas para interrogar estas pedagogías varias y que, en ese mismo acto de instaurar las preguntas, podamos construir guías, orientaciones y por qué no algunas instrucciones, siempre contingentes, que habiliten la igualdad como punto de partida de la Pedagogía. Antelo (1999) sostenía en un texto que tiene bastantes años –pero plena vigencia– si el pensamiento pedagógico aspira a pensarse como tal, si todavía pretende tener alguna chance, precisa intervenir en la disputa.

Serra sostiene que el saber de la Pedagogía podría pensarse como un saber que transforma los objetos de los que habla, así como un saber insuficiente en relación a sus efectos. Plantea que no somos dueños de los efectos que el saber produce. (2010). Coincidimos con ella cuando afirma que quienes nos dedicamos a la formación docente sabemos que hay algo que excede esas reglas que transmitimos, esos saberes sobre la transmisión, que trasciende nuestras intenciones como docentes y que se ubica en el lugar de lo impredecible. Y es allí, en ese lugar de ofrecer a quienes se forman como docentes distintos saberes, visibilizar sus disputas y conflictos, habilitar los espacios para que esos saberes puedan ser dislocados, interrogados y puestos nuevamente a disposición.

Puiggrós (1995) nos invita a pensar que educar es una tarea que siempre tiene algo de optimismo en estos tiempos de incertezas pedagógicas, o como dice Serra y Antelo (2013), de “abstencionismo pedagógico” signado por lógicas del mercado y de las pedagogías a la carta. Creemos fundamental sostener la apuesta por la construcción de algo del orden de lo común, de la igualdad ante la desnudez producida por las desigualdades, recuperando palabras de mi colega, la Prof. Roldan, construir un horizonte común en este escenario no es una tarea fácil. Sin embargo, ante la profundización de la fragmentación producida por los múltiples, y muchas veces solitarios, ensayos de cada institución –o cada docente– se vuelve necesario recuperar la dimensión de lo colectivo en el análisis respecto de las acciones, de las decisiones y de sus efectos.

¿Hay que estudiar pedagogía para ser docente? ¿Para qué? ¿Para qué sirve? Nos pregunta Antelo (1999) en sus indispensables *Instrucciones*. Y concluye: “para pensar de otro modo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa... ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc.
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía, *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Serra, S. (2010). ¿Cuánto es una «una pizca de sal»? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 75-82). Del Estante Editorial.
- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138006>

confluenciadesaberesface@gmail.com