

La trayectoria biográfica en el hacer: sobre la construcción de saberes de enseñanza en una universidad conurbana

Lucía Petrelli*

Resumen

Este artículo se centra en la relación entre las trayectorias profesionales y biográficas de docentes universitarias/os, y el trabajo concreto de enseñanza en una institución fundada con un claro mandato de inclusión social: la Universidad Nacional de José C. Paz. Inicialmente, se reconstruyen aspectos de la trayectoria de un profesor de dicha casa de estudios. En un segundo momento, se documentan las formas en que el bagaje construido en su recorrido formativo se expresa en el despliegue de sus clases. Posteriormente, se analizan los modos en que el docente produce –en diálogo con las y los estudiantes– la pertinencia de los contenidos de la materia en la formación profesional de quienes cursan y su relación con la construcción de saberes de enseñanza.

La producción y análisis de los datos que se exponen en el artículo está orientada desde un enfoque biográfico, concebido como una aproximación teórico-metodológica que permite comprender distintas dimensiones de la realidad social. El corpus de fuentes primarias se construyó entre mediados del año 2021 y finales de 2023, a partir del desarrollo prioritario de entrevistas y observaciones de clase.

La relevancia de esta propuesta analítica radica en la posibilidad de conocer aspectos de la producción social y cotidiana de una universidad conurbana y del derecho a la educación superior.

Palabras clave: Enseñanza, trayectorias, saberes docentes, universidad, enfoque biográfico.

* Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social). Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). Profesora Asociada regular en la Universidad Nacional de José C. Paz e Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la misma casa de estudios. CE: petrellilucia@gmail.com

The biographical trajectory in doing: on the construction of teaching knowledge in a suburban university

Abstract

This article focuses on the relationship between the professional and biographical trajectories of university professors, and the specific work of teaching in an institution founded with a clear mandate of social inclusion: the National University of José C. Paz. Initially, aspects of the career of a professor at said university are reconstructed. In a second moment, the ways in which the baggage built in their formative journey is expressed in the deployment of their classes are documented. Subsequently, the ways in which the teacher produces - in dialogue with the students - the relevance of the contents of the subject in the professional training of those who study, and its relationship with the construction of teaching knowledge are analyzed.

The production and analysis of the data presented in the article is oriented from a biographical approach, conceived as a theoretical-methodological approach that allows understanding different dimensions of social reality. The corpus of primary sources was built between mid-2021 and the end of 2023, based on the priority development of interviews and class observations.

The relevance of this analytical proposal lies in the possibility of knowing aspects of the social and daily production of a suburban university and the right to higher education.

Keywords: Teaching-trajectories, teaching knowledge, university, biographical approach.

A trajetória biográfica no fazer: sobre a construção do saber docente em uma universidade suburbana

Resumo

Este artigo enfoca a relação entre as trajetórias profissionais e biográficas de professores universitários e o trabalho específico da docência em uma instituição fundada com um claro mandato de inclusão social: a Universidade Nacional José C. Paz. Inicialmente, são reconstruídos aspectos da carreira de um professor da referida universidade. Num segundo momento, são documentadas as formas como a bagagem construída em sua jornada formativa se expressa no desdobramento de suas aulas. Posteriormente, são analisadas as formas como o professor produz - em diálogo com os alunos - a relevância dos conteúdos da disciplina na formação profissional de quem estuda, e sua relação com a construção do conhecimento docente.

A produção e análise dos dados apresentados no artigo são orientadas a partir de uma abordagem biográfica, concebida como uma abordagem teórico-metodológica que permite compreender diferentes dimensões da realidade social. O corpus de fontes primárias foi construído entre meados de 2021 e o final



de 2023, a partir do desenvolvimento prioritário de entrevistas e observações de aulas.

A relevância desta proposta analítica reside na possibilidade de conhecer aspectos da produção social e cotidiana de uma universidade suburbana e do direito ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino, trajetórias, saberes docentes, universidade, abordagem biográfica.

Introducción

Este artículo, se inscribe en una línea de investigación sobre trayectorias de docentes universitarias/os que vengo desarrollando en el marco de proyectos radicados en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). En esas indagaciones, advertí que el ingreso a la UNPAZ constituye un hito en las trayectorias de las/os profesoras/es entrevistadas/os que se carga, en cada caso, de sentidos diversos (Petrelli y Mattioni, 2022; Petrelli, 2021, 2019 y 2018).

El enfoque biográfico constituye una aproximación teórico-metodológica que permite comprender la realidad social, en este caso el modo en el que se concibe y desarrolla la enseñanza en una universidad bonaerense, fundada con un claro mandato de inclusión social. El entramado teórico que sostiene este artículo vincula concepciones particulares del trabajo docente, de la enseñanza y de la construcción de saberes, con la cuestión de las trayectorias biográficas de quienes enseñan.

Respecto del **trabajo docente**, lo concibo como un trabajo concreto, que se despliega en contextos institucionales específicos en los que confluyen regulaciones estatales y de las propias instituciones que definen condiciones, al tiempo que permiten el despliegue de la agencia de los sujetos. Asumo la **enseñanza**, dimensión constitutiva del trabajo docente, como proceso complejo de construcción y apropiación que se da en el cruce de las biografías de los docentes y la historia de las prácticas sociales y educativas (Rockwell y Mercado, 1990). Estas perspectivas están estrechamente vinculadas con un modo de entender lo institucional. Siguiendo los desarrollos gramscianos, entiendo las **instituciones** como espacios dinámicos y heterogéneos que exigen, para ser comprendidas, reparar no solamente en el componente normativo, sino también en el papel de los sujetos en la vida institucional. En esta concepción, es posible afirmar que sujetos e instituciones se constituyen mutuamente: los sujetos se forman en las instituciones que trabajan, al tiempo que contribuyen en la construcción de formas institucionales siempre dinámicas, cambiantes (Rockwell, 1987; Petrelli, 2013).

El trabajo de enseñanza, como construcción social situada, requiere inventiva y creatividad, y exige a profesoras y profesores poner en juego toda una gama de **saberes** contruidos a lo largo de sus historias profesionales y de la vida. Esos saberes poseen carácter dialógico, histórico y resultan de complejos procesos de construcción social; y, a su vez, no pueden reducirse ni equipararse a conocimientos disciplinarios transmitidos en la formación ni a enfoques pedagógicos particulares (Rockwell y Mercado, 1990; Mercado y Espinosa, 2022). Las **trayectorias biográficas** se organizan en torno de una serie de hitos significativos que podrían conceptualizarse como puntos de inflexión o bifurcación, en tanto marcan alteraciones del curso de vida y tienen consecuencias que pueden reorientar el proceso vital (Hareven y Masoaka, 1988; Godard, 1998).

Las trayectorias a las que estoy haciendo referencia no se circunscriben al ámbito profesional (trayectorias profesionales) sino que, justamente, me interesa conocer cómo las biografías (en términos más amplios) juegan en el modo de desplegar el trabajo de enseñanza.

Las trayectorias biográficas no se desarrollan en el vacío, sino en condiciones concretas, en tiempos y espacios específicos que, interrelacionados, las configuran o sostienen; y son también el resultado de la articulación de múltiples instituciones sociales (Díaz de Rada, 2003; Muñiz Terra et al., 2015).

En este artículo, se reconstruyen aspectos de la trayectoria de un docente de la UNPAZ a partir de la identificación de hitos que, según su perspectiva, resultan significativos. En un segundo momento, se documentan los modos en que el “bagaje” construido en su recorrido formativo se expresa en el modo en el que actualmente despliega la enseñanza en una de las materias que dicta en la universidad, vinculada a la literatura, y que se ofrece en las Licenciaturas en Producción y Desarrollo de Videojuegos y en Producción y Gestión Audiovisual. Mi interés radica en conocer los saberes que el docente va poniendo en juego en el desarrollo de las clases, las fuentes o ámbitos de los que provienen y, sobre todo, el marco de interacciones con las y los estudiantes en el que esos saberes se combinan, se reconfiguran o actualizan, exigen otros nuevos, etcétera. Finalmente, se analiza la forma en que el docente –en diálogo con las y los estudiantes– produce la pertinencia de los contenidos de la materia en la formación de productores audiovisuales y de videojuegos particularmente, y su relación con la construcción de saberes de enseñanza.

El análisis propuesto se ubica en la interfaz entre la cuestión de la trayectoria biográfica de docentes universitarias/os y el proceso de construcción de saberes de enseñanza en el ámbito de la UNPAZ. La particularidad del contexto institucional que estoy tomando como referente empírico tiene mucho que ver con la relevancia de esta propuesta analítica. Las universidades “del Bicentenario”, como es este caso, han permitido el acceso al nivel a un sector de la población que previamente no lo había hecho. De ese modo, se han ido configurando escenarios inéditos en los que las biografías de quienes enseñan y de quienes estudian en ellas se cruzan con matrices institucionales inclusivas, que interrogan modos y dinámicas de la tradición universitaria y plantean nuevas exigencias a la pedagogía (Storino, 2023). En este sentido, entiendo que la indagación sobre los modos en que las biografías inciden en el despliegue concreto de la enseñanza, con foco en los procesos de construcción de saberes de transmisión en contextos institucionales específicos, constituye una vía potente para conocer aspectos de la producción social y cotidiana de una universidad conurbana y del derecho a la educación superior.

Este artículo se apoya en un corpus de fuentes primarias construido entre mediados del año 2021 y la actualidad, en el marco del enfoque biográfico. Ese enfoque constituye, como señalé previamente, una aproximación teórico-metodológica que permite comprender aspectos de la realidad social. Aquí me interesa remarcar, además, las posibilidades que abre en términos de co-construcción del conocimiento por parte de quien investiga y de los sujetos que participan de la investigación. Sin ser esto algo privativo de esta perspectiva, considero que la reconstrucción de trayectorias exige un trabajo sostenido que vincula a los actores por un tiempo prolongado en el que es posible ir profundizando vínculos y, eventualmente, construyendo confianza. Por lo expuesto, creo oportuno ofrecer un panorama sintético de

las distintas etapas de trabajo con Javier¹, el docente que tuve como interlocutor y en cuya trayectoria me apoyo en este artículo. En ese recorrido, iré puntualizando las técnicas de construcción de datos empleadas y las características del corpus realizado.

Me vinculé por primera vez con Javier promediando el año 2021, a instancias de una entrevista que tuvo el propósito de conocer cómo había llegado a la UNPAZ, tener un primer panorama acerca de su trabajo en esta institución y de las características de su propuesta de enseñanza. En esa oportunidad, advertí que él establecía contrastes y complejas relaciones entre su tarea en esta joven universidad y la que había realizado previamente en una universidad de más larga data y en la que también se había formado. Posteriormente, lo convoqué en sucesivas ocasiones para realizar entrevistas, ir hacia atrás y poder comprender mejor cuál era la sustancia de aquellos contrastes y relaciones, y cómo jugaban en el modo de pensarse como docente. Esos encuentros permitieron ir reconstruyendo progresivamente aspectos de su trayectoria. Como mi interés iba orientándose cada vez más hacia el análisis de las huellas biográficas en el despliegue de la enseñanza, le propuse acompañar sus clases mediante el empleo de la técnica de observación participante: realicé una primera incursión en el último tramo de 2022 y retomé el trabajo de observación sistemática en el segundo cuatrimestre de 2023. En esa segunda incursión, acompañé el dictado de la asignatura a lo largo de unas diez semanas. El corpus de fuentes primarias quedó conformado, entonces, por registros de entrevistas y observaciones, conversaciones informales e intercambios por correo electrónico, desarrollados a lo largo del período mencionado. El análisis busca articular los datos construidos a partir de la implementación de las distintas técnicas de producción de datos referidas.

La trayectoria de Javier

Javier creció y vive actualmente en un barrio de la zona norte del conurbano bonaerense. Allí cursó sus estudios primarios y parte del secundario, que finalizó en una institución de la Ciudad de Buenos Aires en 1992. Es Licenciado en Letras, graduado por una universidad tradicional en la que también realizó estudios doctorales y ejerció más de una década como docente. Habiéndose especializado en letras clásicas, se dedicó, durante esos años, al griego antiguo. En el año 2014, lo convocaron para dar clases en la Universidad Nacional de José C. Paz, en carreras nuevas que esta institución estaba a punto de lanzar. Unos años después, también se incorporó al equipo de otra asignatura que integra los planes de estudio de una serie de profesorado que se crearon cuando ya llevaba un tiempo en la universidad.

Incorporarse a UNPAZ exigió, según su propia perspectiva, “redefinirse profesionalmente” y en más de un sentido. Por un lado, señaló que debió “adaptarse al territorio” y a la impronta institucional que parece impulsar un modo de desarrollar el trabajo académico que contrasta

¹ El nombre real del entrevistado ha sido cambiado.

con su experiencia previa. En este sentido, por ejemplo, destaca la posibilidad de desarrollar –además de la enseñanza– otras funciones académicas como la extensión y vincularlas. Por otro lado, indicó que ese proceso de redefinición se dio en el marco de cambios significativos en las condiciones laborales (superadoras a las que regularon su trabajo en la institución en la que se había desempeñado por años). Como he planteado en trabajos previos (Petrelli y Mattioni, 2022), la UNPAZ parece emerger como una suerte de punto de inflexión en la biografía de este y otros docentes.

Ahora bien, la redefinición profesional a la que hizo referencia también se vincula con el hecho de que, en la UNPAZ, pasa a dictar materias que no se asemejan a las que venía dictando en la universidad inicial. Respecto de esto último, en una primera entrevista planteó que ese fue un desafío que asumió con entusiasmo:

Es curioso, porque en la UNPAZ me dijeron “mirá que acá no te vas a dedicar al griego”. Y claro, no tendría ningún sentido. (...) Actualmente, yo en [nombre de la materia que dicta] doy un programa que es de literatura argentina, pero ese correrse de tema a mí me encanta. (...) Incluso en [nombre de una segunda materia que dicta en la UNPAZ, en el marco de los profesorados]... es muy loco para mí, porque yo digo: es una materia sobre la revolución científico técnica, que es algo absolutamente actual: ¿cómo pusieron a un filólogo, a un tipo que toda la vida se dedicó al siglo V antes de Cristo a trabajar en algo que es absolutamente actual? No sé cómo se le pudo haber ocurrido eso a la gente de la universidad. Pero digo: está buenísimo esto, me divierto un montón y leo y la paso recontra bien. (Entrevista biográfica)

Ese “correrse de tema” al que Javier hace referencia en el extracto anterior lo lleva a reponer aspectos de su formación y especialidad que, combinados, parecen configurar aquella exigencia de redefinición profesional a instancias de su incorporación a UNPAZ. Comprender qué sentidos condensaba la idea de “correrse de tema” requería conocer mejor el recorrido formativo de Javier, cómo había llegado a la carrera de Letras y cómo se había vinculado, posteriormente, con “las clásicas”, en particular. Para avanzar en esta dirección, propuse realizar una segunda entrevista, de corte biográfico.

Si en el primero de los encuentros habíamos partido de su incorporación en UNPAZ, en esta nueva instancia mi propósito fue retroceder en su trayectoria para reponer aspectos previos a su desembarco en esta universidad. Invité inicialmente a que conversáramos sobre su formación disciplinar con la intención de comenzar, desde ahí, un recorrido retrospectivo. Pregunté entonces cuándo había llegado a la carrera de Letras pero, para mi sorpresa, enseguida me explicó que antes había estudiado Matemática en la misma universidad, entre los años 1993 y 1998:

Siempre quise estudiar Letras, pero estudié otra carrera: yo soy casi matemático. Un evento medio extraño, digamos, porque desde muy chico... yo estoy vinculado desde la infancia con la lectura, mi familia... todo apuntaba a que yo

estudiara Letras. Y cuando tuve que entrar en la Universidad dije “voy a estudiar lo contrario” [se ríe].

En el extracto de campo anterior, aparecen referencias a la lectura entramadas con la cuestión familiar y con la infancia, que retomaré enseguida. Antes, me interesa remarcar que ni en este fragmento ni en el resto de la entrevista se registra mayor tratamiento de las circunstancias que lo llevan a iniciar la carrera de Matemática, pero sí acerca de su salida:

Y en el 98 entré en crisis con Matemáticas, porque me empecé a dar cuenta de que me iba a recibir de matemático, que estaba llegando, que efectivamente me podía recibir (...) pero yo me iba dando cuenta de que no me iba a gustar el trabajo. O sea, que me gustaban las matemáticas, pero trabajar de matemático no me interesaba lo más mínimo. (Entrevista biográfica).

Javier menciona que las posibilidades de inserción en el campo profesional de la matemática no le resultaban atractivas (“trabajar de matemático no me interesaba en lo más mínimo”). Asimismo, hace referencia a su propia experiencia dando clases particulares mientras era estudiante de la carrera y que tampoco le resultó satisfactoria:

Llegué a dar clases particulares de matemáticas porque estaba avanzado en la carrera. Pero para nada me percibía como me percibí después dando clase de Literatura o de otra cosa. Dar las clases de las cosas que di después me fascina, me siento muy bien dando clase. Y dando clases de matemáticas no estaba tan entusiasmado. Entonces dije “voy a estudiar Letras”, de alguna manera lo que se correspondía con mi historia vital, digamos, con lo que había propuesto mi propia familia, el recorrido que yo había hecho. Y estudié Letras.

Resulta claro que la salida de la carrera de Matemática, luego de haber recorrido buena parte del trayecto, y la decisión de iniciar Letras constituyen un hito en la trayectoria de Javier, significativo desde su propio punto de vista en tanto logra salirse de un camino que estaba a punto de finalizar en pos de tomar otro que, percibió, “se correspondía con mi historia vital” (Entrevista biográfica).

Una mirada detenida permite apreciar, ahí donde a simple vista parece haber un corte absoluto de una historia y el inicio de un nuevo capítulo que parecía predestinado, algunas conexiones entre esos ámbitos, un fluir más complejo que los vincula y que se organiza en la experiencia misma de Javier en tanto sujeto. Retomando entonces la pregunta por su formación, y superado el desconcierto inicial en relación a que Letras no había sido su carrera de base, sino que matemática había estado presente primero, me parece importante documentar cómo este docente percibe la relación entre la matemática y las letras como componentes en su bagaje profesional. Refiriéndose al momento en que resuelve ingresar a la carrera de Letras, expresa:

En realidad, ahí uní un poco... porque en realidad las clásicas... yo me dediqué al griego. En Letras me dediqué a griego. Sí tienen un aspecto lógico formal muy fuerte las clásicas. O sea que los saberes de matemáticas, de maneras indirectas quizás, no de manera directa, aportaron para que yo trabajara en griego, de alguna manera estuviera preparado para entender una cantidad de cosas. (Entrevista biográfica).

A partir del extracto anterior, es posible apreciar cómo la relación entre matemática y letras se particulariza al acercarse la cuestión del griego: los saberes del primero de los campos habrían facilitado la llegada a los estudios griegos.

Volviendo al planteo de Javier respecto de que el ingreso en UNPAZ había implicado redefinirse profesionalmente, quisiera retomar la mención al desafío de enseñar contenidos que no son los que venía dictando en la universidad en la que se desempeñaba inicialmente, ni se corresponden con los de su formación de base. Señalé más arriba que esta situación resultaba estimulante para Javier (“ese correrse de tema a mí me encanta”); ahora bien, su narrativa también permite matizar o complejizar ese corrimiento. La filología emerge en el decir como un saber o “una metodología” desde la que se despliegan los contenidos previstos en cada una de las materias que dicta. Los extractos que siguen parecen significativos en este sentido:

Yo al griego hace ya como veinte años que me dedico... si bien siempre estás aprendiendo, estás siempre haciendo lo mismo... Cuando se te abren temas nuevos (...) también te das cuenta de todo el bagaje metodológico que tenés... Por ejemplo, trabajo muchos temas de literatura argentina en [nombre de una de las materias que dicta en UNPAZ]... Ahora, todo el tiempo estoy haciendo, metodológicamente, filología. Eso me divierte un montón. Hago una mezcla. (Entrevista biográfica).

Esa “mezcla” hace referencia al trabajo con la literatura argentina, pero no del modo en el que usualmente se la aborda, sino a partir de un esquema que se organiza en torno de dos premisas centrales y que trae de su formación como filólogo: la necesidad de contextualizar lo que se lee, por un lado; y la necesidad de reponer y reflexionar sobre los problemas de circulación de las obras literarias que se estén abordando, por otro. Javier lo explica del siguiente modo:

No solamente está lo que escribió Platón (...) o el contenido del texto de Sófocles (...). Por un lado, que si lo querés filológicamente, tenés que leerlo en su contexto de producción originaria, lo cual es un desafío muy grande, porque tenés que retroceder veinticinco siglos, tenés que conocer profundamente la cultura de la que eso surge, la lengua en la que eso se produce, las circunstancias histórico-políticas. No hay manera, si no, de leer ese texto en su contexto originario. Esa es una primera cosa que aparece. (...). Hoy por hoy, a mí eso me divierte

un montón, porque yo técnicamente, metodológicamente puedo trabajar con contextualización histórica, y lo hago como un filólogo, soy absolutamente eficaz en eso, pero lo hago en contexto del siglo XIX nuestro, El Matadero, con el Martín Fierro, con mediados del siglo XX, el surgimiento del peronismo. Y entonces todo el tiempo hago filología, con textos que en realidad no son los que yo trabajaba originalmente. Esta es una de las patas. (Entrevista biográfica).

Lo otro que aparece en la filología es la circulación de textos. Porque Sófocles escribió una cosa; ahora: ¿cómo eso llegó a nosotros? ¿Cómo y por qué esquivó distintos sistemas de censura que se fueron dando a lo largo de las épocas? Y eso en literatura, por ejemplo en literatura argentina, te abre un montón de cosas interesantes. (Entrevista biográfica).

Es interesante remarcar, finalmente, que este abordaje filológico de textos de literatura argentina contrasta con los modos en que tradicionalmente se la trató. A esto se refirió en más de una entrevista, y haciendo referencia también a su formación general como Licenciado en Letras (antes de especializarse en Letras Clásicas):

En la carrera de Letras, cuando yo estudié, era estudiar el procedimiento interno por el cual esto va adquiriendo significado o se produce sentido; se leen los textos todo el tiempo en términos de procedimiento, de artificios, de estructura interna. Por supuesto, es muy rica la lectura, es muy interesante saber cómo funcionan los textos, pero eso no es inocente. No se lee históricamente, porque nunca se habla de peronismo, nunca se habla de que la tradición literaria intelectual argentina es sumamente conservadora, nunca se habla... O sea, es una manera de desideologizar la transmisión de la literatura, en una universidad que siempre rechazó al peronismo, que siempre rechazó a ciertos sectores. De alguna manera se hizo eco de esas tradiciones conservadoras. Hay maneras de leer...

Como señalé en la Introducción, las trayectorias se organizan en buena medida en el cruce de múltiples instituciones sociales que interpelan a los sujetos desde distintas lógicas y registros (los sujetos tienen agencia ante esas interpelaciones). Desde esta perspectiva, es posible aprehender cómo el ingreso a la UNPAZ de Javier tracciona la revisión de su recorrido y el diseño de una propuesta de enseñanza que sintonice con la impronta institucional, su comunidad, los requerimientos de las carreras en las que se dicta su asignatura. En este ejercicio, la percepción del docente es la de estar “definiéndose profesionalmente” respecto de su modo de ser profesor en la universidad tradicional en la que se formó y ejerció por años. Ahora bien, retomando el extracto anterior, resulta imperioso plantear algo más en relación a la concepción de lo institucional que estructura este análisis: el carácter heterogéneo y dinámico de las instituciones. La casa de estudios en la que Javier se formó es, al mismo tiempo, la que le propuso un abordaje de los textos literarios en tanto artefactos, promoviendo el análisis

de su estructura interna, como la que le brindó las herramientas para leer en los contextos culturales de origen y atendiendo a la circulación de las producciones. En la narración de Javier, está presente esta heterogeneidad que caracteriza lo institucional, así como rasgos dinámicos, cambiantes. En el extracto que sigue, a partir de una pregunta por cómo cree que juega su formación en Letras Clásicas en la propuesta de enseñanza que hoy desarrolla en UNPAZ, él se detiene en la imposibilidad de trabajar de manera descontextualizada, en lo que es leer para un filólogo, y finalmente deja planteado que –de todos modos– entiende que la formación de los Licenciados en Letras actualmente ha cambiado respecto de los años en que él transitó la carrera:

[A propósito de la pregunta por cómo cree que influye su formación en el campo de las Letras Clásicas en el modo de enseñar literatura del siglo XX] *Todo, yo leo literatura del siglo XX como filólogo. Un filólogo no puede pensar de esa manera [en referencia al modo de abordaje de los textos que se enseñaba cuando él recorrió la Licenciatura en Letras]. La filología es leer en el contexto histórico original. Leer es eso para un filólogo. Un filólogo no puede leer solamente procedimientos; incluso el procedimiento para un filólogo adquiere sentido, aporta sentido en su marco histórico. Lo que tiene sentido es comprender qué aporta en el contexto originario de producción. Yo me formé [en Letras Clásicas] y estoy hecho para leer históricamente y proponer que los estudiantes lean históricamente, y que trabajen con representaciones reconociendo que están operando en contextos históricos, sociales, de relaciones. Y lo mismo la circulación del texto. ¿Cómo llegaron las copias a nosotros? ¿Qué pasó en la edad media que la mitad de la poética desapareció? Diría, sí, que actualmente hay gente que está leyendo literatura argentina así, y te hablan de la circulación de textos de Borges... de por qué no fue publicado. ... Los especialistas en literatura argentina en las últimas décadas están leyendo de este modo, yo me siento en línea. Cuando yo estudiaba era otra época, solo el procedimiento en La fiesta del monstruo... leer solo el procedimiento es despolitizar el texto. Si lees solo el procedimiento, no entendés que es una patada al peronismo. Han asumido que tenemos que referirnos a nuestra propia literatura en términos políticos.*

En el apartado que sigue, me detengo en los modos en que se despliega esa óptica en las situaciones de clase. Mi interés radica en conocer los saberes que el docente va poniendo en juego en el desarrollo de la propuesta de enseñanza, las fuentes o ámbitos de los que provienen y, sobre todo, el marco de interacciones con las y los estudiantes en el que esos saberes se combinan, se reconfiguran o actualizan, exigen otros nuevos, etcétera.

Marcas biográficas en el despliegue de las clases y producción de saberes docentes

En el apartado previo reconstruí aspectos de la trayectoria de Javier y de su modo de desplegar la propuesta de enseñanza. En su narración, pude advertir que va cobrando importancia progresivamente su formación como filólogo, ya que pasa de plantear que no entiende cómo “la gente de la universidad” convocó “a un filólogo, a un tipo que toda la vida se dedicó al siglo V antes de Cristo, a trabajar en algo que es absolutamente actual”; a reconocer que al vincularse con nuevos contenidos y planificar su dictado “te das cuenta de todo el bagaje metodológico que tenés”.

En este apartado, busco documentar cómo es que ese “bagaje” se juega en las clases concretas. Para ello, me centro inicialmente en la cuestión del contexto de producción de los textos literarios y de los problemas de circulación, que fueron los puntos que más remarcó; y, en un segundo momento, me detengo en la cuestión de la **pertinencia** de los contenidos en la formación profesional de las/os cursantes. Sobre esto último, me interesa en especial el carácter social y construido de esa pertinencia, las formas en que el docente hace jugar su trayectoria al momento de postular la relevancia de los temas que se abordan, y el problema de su legitimación ante los estudiantes.

Contextualización y problemas de circulación en el aula

Una de las estrategias que Javier utiliza para trabajar los contenidos de manera contextualizada es la línea de tiempo. Unos minutos antes del comienzo de cada clase, el docente elabora en el pizarrón una línea temporal en la que ubica los años en los que se produjeron o publicaron las obras literarias pautadas como lectura obligatoria, así como otras vistas previamente. También, en ocasiones, consigna en ese esquema eventos históricos como la gratuidad universitaria, el discurso pronunciado por Eva Duarte en oportunidad de la promulgación del voto femenino², su muerte, o el golpe de estado de 1955.

Según pude observar, la línea de tiempo permanece en el pizarrón durante toda la clase y es el docente el que la va gestionando en distintos tramos del encuentro. Frecuentemente, Javier recurre a ella para apoyar su narración y promover que las/os estudiantes puedan ubicarse en el tiempo. Esto último es fundamental dado que, en el plano literario, hay obras que están claramente en diálogo con escritos previos. Entonces, conocer la sucesión (cuáles se publicaron primero, cuáles después) es relevante de por sí, al tiempo que permite ir reponiendo el contexto de producción de las obras.

También sobre la línea de tiempo se trazan diferentes series literarias en las que se incluyen los textos de lectura obligatoria. La idea de serie permite reunir un conjunto de

² En el programa de la materia no sólo se incluyen textos literarios, sino que también están consignados otros no literarios. Hubo cuatrimestres en los que se dispuso la lectura del discurso pronunciado por Eva Duarte en el contexto de la promulgación del voto femenino, otros en los que se propuso el trabajo con discursos de diputadas/os pronunciados en el Congreso de la Nación en el marco del tratamiento del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, entre otros.

producciones literarias que abordan un tema determinado y en las que eventualmente se emplea una misma metáfora. Durante el tramo de la cursada previo al primer parcial, se trabajaron dos: en principio, una en la que la temática abordada es la lucha entre clases sociales en tiempos de irrupción del peronismo, y en la que la metáfora empleada es la *invasión* (del peronismo en el escenario social y político de la Argentina). En segundo lugar, se viró a una segunda serie centrada en la muerte y desaparición del cuerpo de Eva Duarte, y en la que la metáfora es la de la *muñeca*. El trabajo con las series literarias tiene mucha presencia en el dictado de la materia y ameritaría un análisis más profundo; aquí me limito, sin embargo, a referir el tema para destacar la potencia de la línea de tiempo para visualizar períodos que abarca cada una de las series, distinguirlos, y advertir también relaciones entre series y con los hechos históricos allí consignados, etcétera.

Otro de los usos que el docente hace de la línea tiene que ver con la colocación de personajes protagónicos de las distintas obras leídas con el objetivo de desplegar, desde ahí, una conversación con las/os estudiantes en la que se los va caracterizando para pensar la articulación con los contextos históricos, sociales e ideológicos en los que fueron concebidos. En una clase, por ejemplo, se consignó el nombre de personajes femeninos que protagonizan los textos y se fue reponiendo si se está ante mujeres sumisas o con voz propia, cómo está trabajada la relación con personajes masculinos, etcétera. En esa progresión de “mujeres que cada vez van teniendo más cuerpo”, Javier pregunta a la clase qué creen que pasó, qué creen que explica esa transformación “pasó Eva Duarte”, afirma. Explica entonces, a continuación, que el contexto es el de la irrupción del peronismo (que en la literatura se refleja mediante la metáfora de la *invasión*); y que es dentro de ella que se da otra: la de las mujeres en la escena pública.

La línea de tiempo no sólo permanece allí durante cada uno de los encuentros y se la señala en diferentes oportunidades, sino que se la presenta cada vez, y se invita al grupo a detenerse en ella y observar si es idéntica a la de las clases previas o si varía, en qué sentido, por qué será, etcétera. También, el docente realiza comparaciones de las diferentes líneas que elabora en el pizarrón con una que está disponible en el aula virtual y que condensa más información. Más allá del período que comprenda la línea que se haya elaborado en una determinada clase, observé que cuando Javier hace referencia a un momento previo o posterior al lapso que cubre la línea, suele señalar con el dedo por fuera de la recta, como trazando una continuidad: “estaría por acá”.

En una oportunidad, observé que la línea de tiempo también disparaba un intercambio en torno de algunas convenciones académicas vinculadas a las modalidades de citado. Mientras las y los estudiantes iban llegando y se acomodaban en sus lugares, Javier escribía en el pizarrón. Al finalizar la confección de la línea de ese día, se dirigió a los estudiantes y les preguntó por qué creían que había colocado los nombres de los cuentos entre comillas. Retomando algunos comentarios de las y los estudiantes, repuso aspectos de las convenciones académicas para el citado de la bibliografía e invitó a su auditorio a incorporarlas, en tanto miembros de la comunidad: “a partir de ahora quiero que ustedes también lo hagan”. En este

punto, me interesa remarcar la heterogeneidad de usos que este docente hace de la/s línea/s de tiempo. La idea de usos me parece fértil para poner en primer plano el carácter artesanal del trabajo docente, en el sentido de que no se trata de determinar si se emplea o no un determinado recurso sino de analizar *cómo* se lo usa.

El trabajo de contextualización de las obras literarias se despliega clase a clase y de distintos modos, que permiten ir construyendo colectivamente sentidos sobre los textos. En una de las clases, intervino una estudiante que, señalando el pizarrón en la que estaba plasmada la línea de tiempo expresó: “yo lo había leído [en referencia a la bibliografía obligatoria para esa fecha] pero no sabía el contexto histórico: soy pésima para la historia, y no terminaba de entender”. A continuación, Javier afirmó que era muy pertinente lo que planteaba “la compañera” y repuso que, por ello, el programa incorpora textos no literarios como el discurso de Eva Duarte en el contexto de la promulgación del voto femenino. La integración de este tipo de materiales funciona entonces como una estrategia potente para reponer el contexto de las obras literarias que se leen en paralelo; pero Javier fue más allá al plantear que “el texto tiene una superficie, una literalidad que es necesario atravesar: ¿cómo hacemos para atravesar la superficie del texto?”. En este punto, fueron las y los estudiantes quienes fueron comentando otros modos que, según sus puntos de vista, permitían hacer ese trabajo: leer más de una vez, vincular el texto en cuestión con otro de la época que ya haya sido analizado, buscar información sobre el autor, entre otras posibilidades.

El segundo de los núcleos que conforman su metodología de trabajo son los problemas de publicación y circulación de los textos literarios. Ahora bien: ¿cómo aparece esto en clase?

El primer encuentro posterior al parcial advertí que ya no se confeccionaba la línea de tiempo en el pizarrón, lo cual fue explicitado más tarde por el docente a las y los estudiantes:

Como verán, hoy no hice la línea de tiempo, ya no la haremos cada clase. Hay otros modos de leer... no necesariamente el eje tiene que estar en el anclaje histórico de los textos... ahora será algo más unitario, la relación entre textos de cada clase va a ser otra: puede ser género, tema... vieron que cada vez que hago dialogar un texto con otro, el texto dice otras cosas.

Javier colocó como ejemplos de esos otros modos de leer la posibilidad de reparar en los géneros (“¿se trata de géneros fantásticos, realistas?”), en el tipo de narrador (“¿está en primera persona, en segunda?”), y también habló de la posibilidad de que el eje esté puesto en la cuestión de la publicación y circulación de los textos. En las dinámicas observadas, la cuestión de la circulación de los textos emerge en momentos en los que el docente está presentando a los autores y/o los contextos de producción de las obras, por lo que ya es posible afirmar que contextualización y problemas de circulación son asuntos estrechamente vinculados.

Como modo de reconstruir el tratamiento que se suele hacer de los problemas de publicación y circulación de textos, me voy a detener en algunas situaciones de trabajo con el cuento “Evita vive”, de Néstor Perlongher. El docente comenzó presentando al autor, nacido

en 1949, como un intelectual, sociólogo y escritor, y uno de los referentes principales del Frente de Liberación Homosexual Argentino. Afirmó que “Evita vive” había sido escrito en 1975, pero que recién se había publicado por primera vez en 1983 en Estados Unidos, “en una editorial gay”. Posteriormente, dijo, en 1985, se publica en Suecia, “en una revista fundada por exiliados de la dictadura”. En 1987, vuelve a publicarse el cuento en la revista *Cerdos & Peces* pero, explica, “pasa desapercibido hasta que, finalmente, en el año 1989 se publica en *El Porteño* y se produce un escándalo: Perlongher es rechazado por todo el arco político: conservadores, izquierda, peronistas... ¡se lo censura!”.

De acuerdo a un texto publicado en la Agencia Paco Urondo, el cuento de Perlongher “ficcionaliza una Evita compañera de prostitutas y reventados [que] resultó insoportable para el peronismo y por demás atractiva para los sectores conservadores”³. En clase, el docente avanza en una línea interpretativa del texto que postula que “al construirse el mito de *la santa*, se vacía de contenido. Y Evita, si viviera, estaría con nosotros, con los que más necesitamos” (Notas de campo).

También en clase, se explicita una relación clara entre los derroteros de la publicación del texto de Perlongher y el modo en que se entrelazan con referencias a la historia vital del autor, como su homosexualidad y la mirada social sobre ese asunto en aquel contexto, o su exilio en Brasil. Los problemas de circulación, entonces, habilitan conversaciones que vinculan el contexto de aquellos años y el actual, en las que las y los estudiantes, junto con Javier, van trazando diferencias: intercambian pareceres, por ejemplo, respecto de la mirada social sobre la homosexualidad de entonces y la de hoy destacando la sanción, en 2010, de la Ley de Matrimonio Igualitario en la Argentina, aunque también afirmando que los avances se inscriben en procesos atravesados asimismo por tensiones y/o retrocesos. Como explica el docente:

Pasa mucho con la cuestión de las militancias de género. Cuando decís que Perlongher publicó ciertas cosas y se tuvo que ir del país... o Puig... que fundaron el frente homosexual o no sé cuánto, la persecución... se suelen impresionar mucho, se dan cuenta de que los prejuicios han cambiado. (Entrevista realizada en octubre de 2023).

El trabajo en torno de la contextualización y de los problemas de circulación de los textos, tomados de conjunto, permiten conectar pasado y presente, habilitando la reflexión sobre la historia reciente y sobre la coyuntura actual. Me interesa plantear que contextualización y problemas de circulación parecen estar al servicio de un modo de leer que propone “atravesar o traspasar la superficie”:

La representación se presenta siempre como una superficie: si se logra atravesar la superficie de la narración, se encuentra otra cosa. Ustedes van a trabajar con representaciones... A veces es necesario irse fuera del texto y preguntarse: ¿qué

³ Para más información: <https://www.agenciapacourondo.com.ar/cultura/evita-vive-de-nestor-perlongher>

le pasaba al autor? ¿Qué pasaba en el momento en el que escribió? y luego volver al texto con esas informaciones. Puede que entonces el texto se haya cargado de sentido. (Registro de observación, octubre de 2022).

La construcción social de la pertinencia de los contenidos para la formación de productores audiovisuales y de videojuegos

¿Por qué una materia sobre literatura en la formación de productores audiovisuales y de videojuegos?

En el marco de una de las entrevistas, Javier comenta que las y los estudiantes le han preguntado, en distintas ocasiones, para qué les sirven esos contenidos para su futuro profesional. Ante esto, remarca que sólo progresivamente ha podido ir construyendo una respuesta, a partir de la experiencia misma de dictar la asignatura y de las interacciones concretas en el aula:

Hubo una época en la que yo iba y hablaba de literatura, cuando la materia estaba más en pañales. Ahora hablo mucho más de representaciones, de dinámicas de representaciones. Si yo solo hablo de literatura, a ellos no les va a servir, no va a ser traspolable a lo que ellos van a hacer.

Es interesante señalar que la noción de *representación* no es algo que se aborde teóricamente en esta unidad curricular. Al respecto Javier explicó, por un lado, que se trata de un concepto que se trabaja en otras materias; por otro, precisó que apunta a que los ejercicios que se realizan en clase y que tienen como referencia textos literarios, puedan trasladarse al análisis de otros lenguajes y productos culturales. El pasaje de lo estrictamente literario al plano más general de las representaciones parece haberle permitido profundizar su propio posicionamiento sobre la pertinencia de la materia en la formación de estas/os profesionales. Emergió entonces la cuestión de la *narración*:

Ellas/os, como productores audiovisuales o de videojuegos, “van a construir narración –en otros lenguajes– pero van a construir narración. La materia, entonces, podría pensarse como una introducción a la narración; pero en particular a los de Videojuegos les cuesta pensar que los videojuegos sean una narración (...). Yo les hago un planteo desafiante; les digo que todo videojuego es una narración y ellos me ponen contraejemplos. Uno dijo “Explicame de qué manera el tetris es una narración”. No es fácil de contestar. Lo fui aprendiendo, pensando y aprendiendo. Bueno... pero el tetris tiene personajes, uno es una L, otro es un cuadrado, se pueden mover de una manera o de otra y se va introduciendo una narración... Hay un conflicto: ¡parece que vas a llegar arriba de la pantalla y vas a perder! (Entrevista octubre de 2023).

En este punto, es insoslayable plantear que las interpelaciones de las y los estudiantes son centrales en la construcción de la *pertinencia* de los contenidos que Javier va delineando. Es reparando en este proceso de construir pertinencia que cobra más sentido aún lo expuesto previamente en relación al trabajo con los problemas de circulación de los productos culturales (más allá de los literarios) y el contexto en el que son concebidos. Ahora bien: la *respuesta* que construye el docente ante la pregunta por la relevancia del trabajo con textos literarios –en sus tramas de origen y circulación– para quienes se están formando como productores audiovisuales y de videojuegos, es cotidianamente tensionada por estas/os. Javier es perfectamente consciente de ello, como lo muestra en el tramo que sigue:

Por ejemplo, lo que yo trabajo de los problemas de circulación: sus productos van a circular o no, van a tener problemas o no... todavía no se dedican profesionalmente, pero cuando lo hagan van a sentir la necesidad de hacer circular sus productos culturales. Entonces ellos podrán recordar lo que vieron en mi materia cuando estén en otras. Fui decidiendo, fui aprendiendo. Pero muchos todavía no se dan cuenta para qué les puede servir, se irán dando cuenta (...) tal vez piensan que es hacer un corto con los compañeros... pero eso después tiene que funcionar como representación, encontrar canales de circulación y producir sentido. Ellos se van a ir dando cuenta de eso.

Me interesa señalar que el proceso de construcción de la pertinencia que analizo no se agota en echar mano a teorías o propuestas con las que las y los docentes se hayan familiarizado en ámbitos específicos de formación profesional, sino que se las incorpora a la enseñanza “mediante procesos de reelaboración deliberativos donde analizan, reelaboran y calibran su pertinencia para los estudiantes, configurándose la enseñanza en campo de reformulación y elaboración de saberes docentes” (Mercado y Espinosa, 2022, p. 201). Desde estas coordenadas, asumo que la mirada sobre la construcción de pertinencia permite aproximarse al proceso de elaboración de saberes docentes.

Dejé planteado que, a la hora de la enseñanza, no basta con recurrir a ideas o herramientas aprendidas en el marco de la propia formación; en cambio, siempre media un trabajo de reelaboración que tiene como referencia el ámbito –profesional, institucional, territorial– y los sujetos con los que se desarrollará la tarea. Para ello, hay un trabajo de exploración de *qué se sabe y cuánto se necesita reconfigurar* lo que se sabe para operar en el nuevo contexto. Esto se liga al cambio de perspectiva del docente mencionado en el apartado La trayectoria de Javier, respecto de cuán adecuado podría resultar que un filólogo enseñara literatura del siglo XX en la UNPAZ: de pensar que haberlo convocado había sido “una locura”, a identificar y poner en valor una trayectoria en la que se había ido forjando una suerte de “bagaje metodológico” muy pertinente para desplegar los contenidos con las/os estudiantes-futuros productores audiovisuales y de videojuegos. La idea, entonces, de calibrar lo aprendido en su formación como filólogo para que *calce* en las coordenadas institucionales y curriculares de las carreras en las que se desempeña este docente es uno de los aspectos clave para

pensar cómo es que se va construyendo y reconstruyendo la pertinencia de los contenidos en interlocución con quienes se están formando. Pero también –en línea con mi decisión de no circunscribir las trayectorias a la dimensión *profesional*– hay *otras marcas biográficas* que van más allá de la formación académica y se expresan en las decisiones de enseñanza.

En la importancia que Javier otorga al trabajo con los problemas de circulación de los productos culturales también tiene lugar todo un conjunto de reflexiones que se le habilitan a partir de relaciones de amistad con cineastas y documentalistas. Refiriéndose a lo que denomina “la guerra de la visibilidad”, se pregunta en voz alta qué pasa cuando se realizan producciones “espectaculares” que solo logran proyectarse alguna vez y a las que accede únicamente el entorno próximo de quien la realizó: ¿hay cine, cineasta/s, película/s? ¿O, para ello, es necesario “pelear la guerra de la circulación, distribución y visibilidad”? Lejos de considerar que esas relaciones personales operan al margen de su práctica docente, entiendo que los pequeños mundos de vida de quienes enseñan son una de las fuentes que intervienen en el proceso de producción de saber. Como plantean Mercado y Espinosa, las/os docentes,

(...) producen saberes en los avatares de la práctica, pero en su construcción confluyen, como invariantes procesuales, diversas fuentes: sus pequeños mundos de vida, el currículum, con los colegas, la experiencia como alumno y docente, y la formación profesional. La articulación de esas fuentes y los saberes producidos son tan heterogéneos, móviles y plurales, como las intersecciones entre las historias de cada maestro, de cada escuela y de la vida social. (2022, p. 201)

Palabras finales

En este artículo, me interesó explorar los modos en que las trayectorias profesionales y biográficas de las/os docentes inciden en el trabajo de enseñanza. Para eso, reconstruí inicialmente aspectos de la trayectoria de Javier, un profesor de la UNPAZ, a partir de la identificación de hitos que, según su perspectiva, resultan significativos y estructuran su recorrido. En un segundo momento, documenté las formas en que el “bagaje” construido en su recorrido formativo se expresa en el despliegue concreto de sus clases, con el objetivo de conocer los saberes que el docente va poniendo en juego a lo largo de la cursada, los ámbitos de los que provienen y, fundamentalmente, el marco de interacciones con las y los estudiantes en el que esos saberes se reconfiguran/actualizan, o permiten que emerjan otros nuevos. Finalmente, analicé la forma en que el docente –en diálogo con las y los estudiantes– produce la *pertinencia* de los contenidos de la materia en la formación de productores audiovisuales y de videojuegos particularmente, y su relación con la construcción de saberes de enseñanza.

En cuanto al análisis realizado en los distintos apartados, luego de una Introducción se ubica La trayectoria de Javier. Allí conceptualizo el ingreso a UNPAZ como punto de inflexión en su recorrido, que presenta el docente una serie de desafíos en términos de contenidos a dictar (diferentes a los que venía enseñando por años en otra institución), de la trama curricular de las carreras en las que se ofrece la materia, las particularidades institucionales de la UNPAZ, etcétera. No obstante eso, el análisis muestra un interesante proceso de identificación del docente de toda una batería de herramientas construidas a lo largo de su formación en el campo de las Letras Clásicas que –percibido inicialmente como un campo totalmente alejado del currículum a desarrollar en la UNPAZ– configuran un “bagage”, una “metodología” que hará jugar en el diseño de su propuesta de enseñanza. En este tramo del escrito también destaca el carácter dinámico y heterogéneo de las instituciones que estructuran la trayectoria de Javier, así como las vinculaciones entre el mundo académico y el “familiar”, “vital”.

En el apartado Marcas biográficas en el despliegue de las clases y producción de saberes docentes, documenté cómo el “bagaje” construido a lo largo de su trayectoria profesional y biográfica se expresa en el aula. Me centré inicialmente en la cuestión del contexto de producción de los textos literarios y de los problemas de circulación que, tomados de conjunto, permitirían “atravesar o traspasar la superficie de los textos”. Complementé el análisis reconstruyendo los modos en que va produciéndose en el aula la *pertinencia* de los contenidos de la materia en la formación profesional de las/os cursantes. En esa construcción, tiene un papel central el conjunto de interpelaciones de las y los estudiantes, así como aspectos de la trayectoria profesional y biográfica de Javier: allí juegan herramientas forjadas en el marco de su formación como filólogo (como el trabajo con los problemas de circulación de los productos culturales), pero también otras marcas biográficas que no tienen que ver con lo académico, sino con tramas de relaciones (de amistad) que también inciden en las decisiones de enseñanza.

El análisis realizado tuvo como referencia un corpus de fuentes primarias construido entre mediados de 2021 y la actualidad, en el marco del enfoque biográfico. Deseo insistir en la potencia analítica de la complementación de técnicas de recolección de datos (entrevistas, observaciones) para la indagación de las marcas biográficas en los procesos de enseñanza y la construcción de saberes de transmisión en contextos institucionales específicos. A su vez, entiendo que ese trabajo aporta al conocimiento de aspectos de la producción social y cotidiana de una universidad conurbana y del derecho a la educación superior.

Referencias bibliográficas

Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, 12, pp. 261-286.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83801213.pdf>

- Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (coord). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Colombia: Anthropos.
- Hareven, T, y Masoaha, K. (1988). Turning points and transitions. Perceptions of the life course. *Journal of family history*, vol 13 no 3. Estados Unidos.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *Revista de Investigación Educativa* N°35. Recuperado de: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2824>
- Muñiz Terra, L.M., Roberti, M.E., Ambort, M.E., Bidauri, M.D.L.P., Riva, M.F., y Viña, S. (2015). De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo. IV Jornadas Internas del CIMECS. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente: sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.
- Petrelli, L. (2018). Trabajo docente y procesos de inclusión en la Universidad Nacional de José C. Paz: enseñanza, dispositivos institucionales de acompañamiento y líneas ad hoc. En Goren, N. y Isacovich, P. (comps.). *El trabajo en el conurbano bonaerense. Actores, instituciones y sentidos* (pp. 185-216). Edunpaz. Recuperado de: <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2>
- Petrelli, L. (2019). *Enfoque biográfico, interpelaciones institucionales y tiempos superpuestos: notas para pensar trayectorias de docentes*. I Jornadas Democracia y Desigualdades. Recuperado de: <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/2019-06/28-32-PB.pdf>
- Petrelli, L. (2021). Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario. *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 115-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897009/html/>
- Petrelli, L. y Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e117. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18537863e117>
- Rockwell, E. (2018[1987]). Repensando la institución escolar: una lectura de Gramsci. En N. Arata, N., Escalante, J. y Padawer, A. (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En Rockwell, E. y Mercado, R. (coords.). *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE CINVESTAV.
- Storino, S. (2023). La enseñanza desafiada. Notas pedagógicas desde una Universidad del Bicentenario. *Anales de la Educación Común*, Vol 4, N° 1-2, pp. 358-369. Recuperado de: <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1772>