

**VII JORNADAS NACIONALES DE PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN LA  
FORMACIÓN DOCENTE  
13, 14 y 15 de Octubre de 2016  
CÓRDOBA - ARGENTINA**

**TÍTULO:**

**REFLEXIONES ACERCA DE UNA PRÁCTICA INQUIETANTE: LA  
COORDINACIÓN DE UNA CÁTEDRA UNIVERSITARIA**

**EJE TEMÁTICO:** Perspectivas teórico-políticas y definiciones metodológicas para pensar prácticas y residencias.

**TIPO:** ENSAYO.

**AUTORA:** Salit, Celia Liliana

DNI: 10903869

Correo electrónico: [celiasalit2112@gmail.com](mailto:celiasalit2112@gmail.com)

Institución de pertenencia: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y humanidades. UNC.

Palabras clave: cátedra de residencia, coordinación; grupo; académicos.

**ABSTRAC**

En esta ponencia procuro poner en palabra un conjunto de reflexiones desde mi lugar de coordinadora general de la Cátedra universitaria de Residencia de la FFyH. UNC. La misma está conformada por profesores adjuntos, asistentes y adscriptos de los campos pedagógico, psicológico, filosófico, histórico y de la lengua y la literatura. Si bien todos comparten una propuesta-marco de trabajo, cada área elabora su propuesta de intervención específica. En ese marco, me pregunto: ¿Cuáles son las singularidades de asumir el rol de coordinadora de una cátedra de residencia con esta particular conformación?; ¿Qué del orden de lo personal se juega allí?; ¿Qué de la esfera de los vínculos interpersonales?; ¿Cómo dialogan/se entrecruzan lo individual y lo grupal?; ¿Qué juegos de autoridad-poder se originan?; ¿Qué conflictivas derivan de la inserción en el espacio universitario y cuáles de la condición de académicos que portamos?; ¿Qué acciones demanda hacia el interior? ¿Cuáles hacia el afuera, respecto de sujetos, grupos e instituciones asociadas? Desde la consideración de que no es posible soslayar el cruce del contexto en el texto; de lo situacional, lo coyuntural y lo estructurante; el juego de lo múltiple y lo diverso; las tensiones entre la autonomía y la necesidad de construir algo del orden de lo común, así como tampoco las distintas lógicas disciplinares que configuran subjetividades y formas de pensamiento y acción; lo pedagógico-didáctico y las particularidades de las enseñanzas específicas, se analizan situaciones específicas en la intención de configurarse como aporte para pensar prácticas próximas a las que aquí se abordan.

## PONENCIA:

### REFLEXIONES ACERCA DE UNA PRÁCTICA INQUIETANTE: LA COORDINACIÓN DE UNA CÁTEDRA UNIVERSITARIA

#### -ACERCA DE RAZONES Y SENTIDOS

En tanto pedagogos nos es inherente co-pensar prácticas de otros; enseñar a que otros pongan en acto procesos reflexivos acerca de sus prácticas y, en concordancia con ese empeño, con el tiempo, la reflexión sobre las propias prácticas se ha ido convirtiendo en habitus.

Asumir la coordinación de una cátedra de Residencia, me enfrenta con situaciones, escenas y escenarios próximos a otros en los cuales me inserté como pedagoga. Sin embargo, advierto que se trata de una experiencia sustantivamente diferente. ¿Cuáles son las singularidades de asumir el rol de coordinadora de una cátedra de residencia con sus particularidades?; ¿qué del orden de lo personal se juega allí?; ¿qué de la esfera de los vínculos interpersonales?; ¿cómo dialogan/se entrecruzan lo individual y lo grupal?; ¿qué posicionamientos se hace necesario asumir cuando se produce el pasaje de “par” a ocupar un lugar “jerárquico” desde la organización que la universidad plantea?; ¿cómo legitimarlo?; ¿qué conflictivas derivan de la inserción en el espacio universitario y cuáles de la condición de académicos que portamos?; ¿qué juegos de autoridad-poder? ¿Qué acciones demanda hacia el interior, cuáles hacia el afuera? Asimismo, ¿cómo lidiar con lo legado?; ¿desde qué posición interpelar otros modos de abordar y resolver los conflictos, lo previsto y lo no previsto?

En esa dirección, no es posible soslayar que se juegan el cruce del contexto en el texto; lo situacional, lo coyuntural y lo estructurante; lo múltiple y lo diverso. En nuestro caso<sup>1</sup>, cabe agregar las tensiones entre la autonomía y la necesidad de construir algo del orden de lo común; las distintas lógicas disciplinares que configuran subjetividades y formas de pensamiento y acción; lo pedagógico-

---

<sup>1</sup> La configuración que históricamente ha asumido la cátedra de residencia de la FFyH., se materializa en la conformación de un equipo docente de los campos pedagógico, psicológico, filosófico, histórico y de la lengua y la literatura. Equipo de profesores adjuntos, asistentes y adscriptos coordinados por un docente con cargo titular, quienes comparten una propuesta- marco de trabajo pero que, a la vez, reserva para cada área grados de funcionamiento autónomo respecto de la propuesta específica de enseñanza.

didáctico y las particularidades de las enseñanzas específicas. En otro orden -o quizás sólo otra cara de todo ello- las pasiones y los apasionamientos; los intereses y las empatías; los compromisos, imposiciones y auto-imposiciones.

Tres rasgos reconozco como distintivos desde la perspectiva asumida inicialmente: la democratización en la toma de decisiones; la configuración de la misma como espacio de formación para sus integrantes y la construcción de los vínculos con sujetos, grupos e instituciones asociadas. En consonancia con ello, se consideró – y lo seguimos sosteniendo- que sólo desde la construcción de una trama grupal esto es posible. Aludir a un grupo implica referir a la dimensión colectiva de la subjetividad y a la necesidad del reconocimiento de la alteridad. De allí que categorías relativas a la grupalidad, junto a los modos de concebir la formación, a los académicos y referencias acerca la coordinación, se configuran en tópicos de esta presentación.

#### **ALGUNAS HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ACERCA DE LO GRUPAL**

En este apartado, opto por recuperar significaciones acerca de lo grupal, sin el propósito de realizar un desarrollo exhaustivo. En esa dirección es ineludible retomar tanto aportes de autores que pueden ser considerados clásicos (Anzieu, Kaes; Pichón Riviere) como de quienes se consideran continuadores (Fernández, A. M.; Del Cueto, A.M.) Asimismo, incorporar desde otras perspectivas-que a priori podrían considerarse heterodoxas-nociones tales como situación, subjetividad, intersubjetividad, alteridad, acción colectiva.

Desde los clásicos, se coincide en considerar “grupo” a un objeto teórico complejo que integra múltiples dimensiones analíticas. Asimismo, en la distinción entre un nivel de *existencia fáctica*, que refiere a condiciones como conjunto de personas, tarea y espacio/tiempo compartidos(necesarias pero no suficiente, ya que para ser grupo se requiere desarrollar “sentido de grupalidad”).Un segundo nivel, el *disciplinario*, refiere a lo grupal como campo de conocimientos respecto del cual, se “produce” una realidad grupal.

En clave con ello recuperamos la clásica definición de Pichón Riviere acerca de lo que caracteriza como *situación grupal*:

[...] todo conjunto de personas y /o personajes que se reúnen para realizar una (s) tareas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación psíquica, que funciona como una estructura con un plano manifiesto y otro latente, sometido a una

interacción dinámica interna y con el exogrupo social, por medio de un complejo mecanismo de prescripción, adjudicación y asunción de roles y funciones. (Bauleo, R., 1991, pág 38)

Caracterización que reúne lo peculiar e insoslayable de una definición acerca de lo grupal y que abre al juego de nuevas relaciones conceptuales. En esa línea, y desde un rodeo en el abordaje, referiré a la noción de *situación*, en vínculo con las de igualdad y distinción. Según Cerletti (2008)-quien recupera a Badiou-, una situación alude a una presentación estructural de lo que hay; constituye la estructura pensable y va conformando lo que quienes la habitan son y hacen. En palabras del autor:

[...]cada situación presenta o hace visibles sus elementos constituyentes; establece sus unidades mínimas, aquello que cuenta. En tanto situacional se actualiza cada día de manera diferente, porque todos sus componentes, y muy especialmente los seres humanos que habitan esos mundos...son multiplicidades. (Cerletti, A. 2008, Pp: 35-36)

Pluralidad humana que, en palabras de Arendt (1958), es la condición de base tanto de la acción como del discurso y sin el cual la acción no solo perdería *su carácter revelador sino también su sujeto*. Ambos –acción y discurso- revelan la cualidad de ser diferentes, tienen el doble carácter de igualdad y distinción.

Cualidad reveladora *que pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra,...en pura contigüidad humana*. La esfera de los asuntos humanos, afirma la autora, esto es la trama de las relaciones humanas, a pesar de su carácter intangible, está “en medio de” y existe donde quiera que los hombres vivan juntos.

En nexa con ello, aludir a la subjetividad implica reconocer que abarca lo individual, lo colectivo, las instituciones; circula en lo social-histórico. Si bien cada subjetividad individual tiene su propia especificidad y no es un mero reflejo, las formas colectivas operan como estructurantes; la subjetividad no está conformada por elementos exteriores, éstos son constitutivos de ella, la producen.

Un conjunto de subjetividades, para devenir grupo, deberá generar un espacio vincular, al interior del cual se entrelacen lo inter e intra subjetivo. Es en ese cruce *quedespliega sus acontecimientos*, construye mitos, ilusiones, redes de identificación y transferencia, esto es, sus propias *formaciones*, únicas e

irrepetibles y solo posibles en una inscripción histórico-social determinada. Es por ello que lo social posee una presencia significativa en la configuración de los anudamientos grupales. Presencia que cabe pensar no en términos de atravesamientos ni de influencia, sino más bien de “inherencia”. En otras palabras, todo contexto opera como texto. (Castoriadis, en Fernández, 2007)

Las *formaciones* otorgan al grupo la posibilidad de concreción de sus proyectos y producen cierto efecto de repetición, de estaticidad. En esa dinámica se construye “una zona de juego” una suerte de *como si*, que va a generar las condiciones de posibilidad para que las formaciones grupales *estallen*, al hacerlo, den lugar a *separaciones-encuentros, amores-odios, significaciones, fragmentaciones, rupturas de sentido*. Todo lo cual producirá, a su vez, *nuevas formas de subjetividad*. (Del Cueto, A. M., 2012)

Nos preguntamos: ¿Qué formaciones grupales específicas produce un grupo de profesores al interior de una cátedra? ¿Qué entrecruzamientos operan entre la historia particular del grupo y las propias de los integrantes que lo componen, el momento institucional en que se formó y el socio-histórico en el que despliega sus prácticas? ¿Qué subjetividades se construyen? ¿Cómo inciden en las formas o estilos de trabajo singulares en la acción colectiva?

Una clave de análisis al identificar ciertos lazos que *permanecen en el acontecer grupal*, es lo que autores post-pichonianos nominan “matriz”, entendida como red de identificación y transferencias que remiten a la acepción de grupo como *nudo*. Anudamientos que se establecen en el marco de cierto encuadre que le otorga una singularidad organizativa y una dinámica peculiar de funcionamiento. En este caso, una propuesta “marco” orientativa de las de cada área; la conformación interdisciplinaria de sus integrantes y la empatía sostenida no sólo en los vínculos afectivos sino también en la conciencia de pertenencia; ciertas prácticas instituidas de democratización de las decisiones, -que ya anticipáramos-; un especial cuidado por incorporar a los nuevos integrantes; cierta militancia vinculada al origen de la cátedra y a los avatares de la misma durante la dictadura de los 70; una particular manera de pensar la articulación teoría-práctica; la reflexión sobre las propias prácticas instalada como “posibilidad de”. Junto a ello cierto grado de cohesión interna y permeabilidad de fronteras, que se visibilizan en situaciones de cambio.

No desconocemos por cierto la presencia de procesos disipativos: *existen líneas de fuga, marginalidades, expresiones de sentido diferentes*; se producen pactos y acuerdos conscientes e inconscientes, explícitos e implícitos; algunos de los cuales van marcando nuevos modos de accionar, de entablar las relaciones, de asumir posiciones, de interpretar/traducir el mensaje de cada uno de los miembros. *Múltiples subjetividades de académicos universitarios.....puestas en juego...*

### **-Los Académicos: grupo de referencia y pertenencia**

¿Por qué incorporar un apartado acerca de los académicos? ¿Qué implica ello en términos teóricos y desde qué perspectiva se asume esta definición para aludir a los docentes universitarios? ¿Cuáles son los rasgos identitarios de los “académicos”?; ¿Qué proximidades reconocemos entre académicos e intelectuales? ¿Es posible hablar de “grupo intelectual”?

Si bien estos actores sociales e institucionales específicos comparten cierto ethos, no es posible pensar en un universo homogéneo, sino en comunidades con identidades diversas, y con modos de significar y comprender el mundo social, anclados en marcos teóricos e ideológicos de referencias disímiles. En este contexto no es posible soslayar que éste como todo campo es un campo de luchas y, como tal, produce y supone una forma específica de intereses. Lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, lucha por capital simbólico. Al interior de una comunidad científica se nuclea profesionales que comparten preocupaciones teóricas y estilos cognitivos ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento a los que pertenecen. Campos donde se generan saberes que se configuran en dominios, regiones y discursos localizados a partir de los cuales se construyen nuevos objetos, conceptos, códigos particulares de complejidad desigual que responden a lógicas que las disciplinas dictan para sí. Por su misma naturaleza, sostiene Becher (2001) pertenecer a una comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y compromiso personal, una forma de estar en el mundo, adoptar un marco cultural que define una gran parte de la propia vida. Sin embargo, aún al interior de una especialidad que podría suponerse con potencialidad homogeneizante, desde una mirada analítica detenida, es posible reconocer que su unidad se diluye y se revelan diferencias sustantivas.

Una de las especificidades de los académicos es que su carrera se organiza no sólo en vínculo con la formación de referencia o con el campo profesional de pertenencia sino que está condicionada por *normas que prescriben protocolos y mecanismos de admisión, jerarquización y evaluación*, propios de la institución universitaria. (Gil Antón, 2010). Regulaciones que en el contexto de las políticas neoliberales, imprimieron a las prácticas universitarias ciertas lógicas pregnadas de individualismo, excelencia, competitividad, evaluación por resultados, cuya impronta, en muchas situaciones, sigue vigente y que produjeron un debilitamiento de la acción de los académicos.

Lo que parece evidente es que las identidades se cruzan y superponen de modo que se puede ser a la vez *investigador, consultor, docente, experto, tesista y director de tesis, evaluador y evaluado*. Lo cierto es que como efecto de todo ello los académicos ponemos en juego estrategias para posicionarnos en el campo que no siempre se referencian en criterios académicos.

Consideramos a los académicos en su condición de “intelectuales” que conforman “grupos cuyos integrantes, se reúnen con *suficiente frecuencia para construir intercambios intensos de interacción ritual, forjar ideas-emblemas, identidades, energías emocionales que persisten y a veces dominan otras* (Collins, 2000, en Altamirano, 2013). Se trata de intelectuales críticos, de sujetos políticos. Said, (1996), sostiene que un intelectual, es una figura que representa un determinado punto de vista, con *vocación para el arte de representar, ya sea hablando, escribiendo, enseñando...* es un individuo dotado de la facultad de encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud. En su planteo, no existe algo así como un intelectual privado pero tampoco existe *únicamente un intelectual público, se ha de contar siempre con la modulación personal y la sensibilidad privada, que dotan de sentido...* (Said, E. 1996). Sujetos que no ceden, fácilmente, a *la atomización estéril*; que no resignan su capacidad reflexiva y su accionar autónomo y responsable. Hombres de ideas, con propensión a concebirse como una clase ética, como grupo que se define y se describe en su carácter de militantes.

Desde esta perspectiva, asumimos nuestra condición de docentes universitarios *-establecidos o recién llegados, ortodoxos y heterodoxos-*, y entendemos que

esta caracterización opera como plataforma que habilita a construir una “comunidad de discurso”; a pensar en la posibilidad de operar como colectivo, conformando grupos de trabajo colaborativos.

#### **LA COORDINACIÓN EN COORDENADAS: SU DIMENSIÓN FORMATIVA Y ÉTICO-POLÍTICA**

En clave con lo que venimos sosteniendo, consideramos que como docentes universitarios al frente de una cátedra de práctica debemos asumir un lugar de coordinación no sólo respecto del grupo de estudiantes y del colectivo que conforma el equipo de trabajo, sino también en lo relativo a las tareas y vínculos relativos a la inserción de los residentes en las instituciones asociadas.

Ello significa asumir un lugar social que trasciende decisiones del orden de lo gestional-administrativo, involucra tanto un accionar coherente con las definiciones teórico-epistemológicas y metodológicas que se comparte; el resguardo ético respecto del encuentro con otros y el plus de atender a la grupalidad. Este reconocimiento deviene de valorizar el espacio grupal, al interior del cual se generan múltiples situaciones interactivas, como instancias formativas potentes. Asimismo, de considerar que atravesar la experiencia de participar como miembro de un grupo es insoslayable para en un futuro, coordinar otros. Se genera allí la posibilidad de aprender a escuchar y ser escuchado; aceptar y capitalizar las diferencias al tiempo que poder discriminar diferencia de individualismo; entender que alcanzar acuerdos no significa sacrificar la identidad individual, reconocer como ethos común el conflicto entre diferentes, en fin, *transitar la pluralidad*.

Ahora bien, los miembros del grupo, afirma Del Cueto (2012) invisten al coordinador de ciertos poderes, reales o ilusorios. Paradójicamente pareciera que un docente universitario, quien suele ser investido de la condición de *sujeto supuesto saber*, si lo que se propone es co-ordinar un grupo cátedra, deberá alejarse/renunciar a toda posición que lo coloque como poseedor del *saber de la certeza*. No obstante, cabría preguntarse acerca de cómo instituir/legitimar una tarea –coordinar el grupo de docentes– que no forma parte de las funciones asignadas, ni las que generalmente asume un profesor universitario.



Entonces, ¿cómo construir una posición que autorice frente a la ausencia de una autoridad externamente establecida? Enunciaremos –sin intención normativizante-, algunas sugerencias.

Coordinar un grupo, demanda un ejercicio permanente de reflexividad en sentido fuerte que permita no sólo atender a los procesos de conformación del grupo –y en ese contexto hacerse cargo también de la tarea latente- sino también percibir la propia implicación; interrogar los propios vasallajes... Ello requiere, analizar la situación y el sí mismo; una suerte de retorno sobre sí. Al tiempo que aceptar, que *hay algo del acontecer que escapa a nuestra inteligibilidad, sinsentidos que sorprenden, interrogan y desdican las racionalidades construidas*; desafiarse a resignar la tendencia omnipotente de controlar todo. Reconocer también, que hay un plus en las intervenciones imposible de catalogar o prescribir: el que depende de la subjetividad del coordinador y del vínculo que configura con los otros. Plus que deviene de los estilos personales, de los modos de comunicar. En este contexto de ideas, el coordinador, podrá proponer efectos de apertura a lo nuevo, puntuar algún sentido, interrogar una rareza, resaltar una paradoja, indicar alguna insistencia. Hacer resonar palabras de Percia, es casi un imperativo:

[...] no todos piensan lo mismo. No todos aprenden lo mismo. Lo todos piden lo mismo. No todos es el principio de la no uniformidad, de la no homogeneización. No todos, quiere decir que cada uno trata de ser el que puede. Coordinar un grupo es dejarse in-coordinar por un no todos que conjuga tensiones, diferencias y simpatías. Coordinar un “no todos” es dejarse incomodar. (Percia, M., pág: 136)

### **Reflexiones al cierre**

La relevancia de la temática abordada, radica en la centralidad que le asignamos al lugar del docente en tanto coordinador. En esa dirección cabe aclarar que si bien esta ponencia focaliza en la coordinación de la cátedra de residencia, el conjunto de reflexiones y referencias teóricas que se incorporan, resultan potencialmente fértiles para pensar las prácticas docentes en otros niveles y espacios curriculares. En nuestro caso, para las instancias de acompañamiento tutorial a los residentes que se forman en el proceso de enseñar a enseñar enseñando o mas específicamente aprender a coordinar grupos en el contexto de participación como miembros de grupos.

Hacia el cierre pretendemos provocar un giro en el modo de concebir y materializar en la universidad la organización jerárquica de la llamada *cátedra feudo*, una suerte de “institución dentro de otra institución”, y al mismo tiempo, analizar esta conformación desde la perspectiva que aquí se plantea. Esto es, una propuesta que invita a considerar la cátedra no sólo como un formato organizativo curricular asociado a la autonomía/libertad a los fines de poner en juego procesos de enseñanza de ciertos conocimientos a ciertos sujetos, sino también como un espacio de alto valor formativo para los propios integrantes y al docente a cargo como responsable de dirigir estos procesos y de operar como formador/coordinador de un grupo de académicos. Ello requiere, de un cambio profundo en la concepción acerca del profesor, romper con posiciones asentadas en el prestigio personal, despojarse de todo ropaje de falsos autoritarismos y narcisismos. Como contrapartida, reconocerse como un intelectual comprometido y crítico, asumir un lugar de sujeto sostén de las nuevas generaciones que nos continuarán.

Quizás se trate, de poner en juego la intuición, el buen ojo, cierta cuota de sentido común, inteligencia y sensibilidad, de razonar casuísticamente, de procurar resolver los problemas desde ópticas heterodoxas, de apelar al efecto de conjunto y no a las acciones individuales y aisladas, de cuidar del otro, de hacerse cargo, de acompañarlo, de confiar en *la posibilidad de transferir la pasión*, de transmitirla, de contagiarla. Siguiendo a Melich (2006), dar testimonio de la “sabiduría de lo incierto”, asumir así, una “posición ética”.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Altamirano, C., (2013), *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Siglo XXI Bs. As.
- Amaya, L.,(2003), *Grupos desagrupados*, Lugar. Bs. As.
- Arendt, H.(1958),*La condición humana*.Paidós Barcelona.
- Bauleo, R. y otros, (1991),*Propuesta grupal* Plaza Valdez, Bs. As.
- Becher, T., (2001), *Tribus y territorios académico. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa. Madrid.
- Bleichman, S.,(2003)“Acerca de la subjetividad”. Conferencia Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.)
- Bonvillani, A.,(2011) *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. UNC. Córdoba.
- Bourdieu, P., (1999),*Intelectuales, políticas y poder*.Eudeba, Bs. As.
- Clark B., (1992),*El sistema de educación Superior*. Nueva Imagen. Bs. As.
- De Certeau, M.,(2010) *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer*. UIA. México.
- Del Cueto, A. M., (2012), *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Lugar. Bs. As.

- Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del Estante. Bs. As.
- Edelman, L. y Kordon, D. (Comp.), (2011), *Trabajando en y con grupos. Vínculos y herramientas*. Psicolibros ediciones. Bs. As.
- Fernández, A. M., (1992) *El campo grupal Notas para una genealogía*. Nueva Visión. Bs. As.
- Gil Antón, M., (2000), Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, No. 1, Pp: 100-116.
- Kaes, R., (1989), *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. Paidós, México.
- Melich, J.C., (2006), *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila. Bs. As.
- Meirieu, P., (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro, España.
- Percia, M., (1994), *Una subjetividad que se inventa*. Lugar. Bs. As.
- Romero, R., (1987), *Grupo. Objeto y teoría*. Lugar. Bs. As.
- Said, E., (1994), *Representaciones del intelectual*, Ed. Paidós. Bs. As.
- Skilar, C. y Frigerio G., (2005), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Del estante, Bs. As.
- Seoane, V. (1999), "Modelos de Articulación académica En: *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional* N° 38, FHCE. Bs. As.
- Vargas Bejarano, J. C., (2011), "El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt" Universidad del Valle. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692->