



RICE





Editor principal: Eduardo Langer.

Editor asistente: German Augusto Rodríguez.

Equipo de Diseño: Jonathan Andrés, Tomás Bentivegna, Rocío Benítez, Naiara Belén Parra Kaisserián.

Fotografías: Tomás Bentivegna

Equipo de Comunicación y Lectura: Florencia Abelenda Fratini, Tomás Bentivegna, Candela Ciongo, Naiara B. Parra Kaisserián.

Equipo de Difusión y Redes: Rocío Benítez, Milagros Calabró, Candela Ciongo.

Todos los derechos reservados

Universidad Nacional de San Martín

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Educación y Profesorado de Ciencias de la Educación

www.unsam.edu.ar

www.humanidades.unsam.edu.ar

Todos los números de la RICE se encuentran en:

<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/rice.asp>

Oficina de Educación N°6 en Escuela de Humanidades. Edificio Tornavía.
40006-1500 interno 1235

Martin de Yrigoyen 3120, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires.

Canales de comunicación:

Dirección de las Carreras de Educación:

Correo: educacion@unsam.edu.ar

Instagram: [@educacionunsam](https://www.instagram.com/educacionunsam)

Revista Informativa de las Carreras de Educación:

Correo: rice@unsam.edu.ar

Instagram: [@rice.unsam](https://www.instagram.com/@rice.unsam)

Índice

de contenido



[Bienvenida](#)

Volver a habitar la Universidad

Página 4

[¡La fiesta es volverte a ver!](#)

Comentarios sobre el desarrollo de la VI Feria de Ciencias Humanas y Sociales en la UNSAM.

Por: Candela Ciongo y Guadalupe Gacio.

Página 5

[El mundo virtual también es real](#)

Reseña de trabajo final.

Por: Francisco Emanuel De Simone.

Página 6

["Estar a la escucha"](#)

Relato de una experiencia formativa de reflexión colectiva.

Por: Florencia Abeleda Fratini.

Página 9

[La gestión escolar en tiempos de pandemia](#)

Por: Marcela Gil.

Página 11

[¿A qué le llamamos "presencialidad" en la educación?](#)

Por: Camila Lascano.

Página 14

[En busca del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano](#)

Una revolución democratizadora e igualitaria para las cuestiones educativas contemporáneas.

Por: Fernando Ezequiel Cayuqueo.

Página 16

[Entrevista a Pablo Souza](#)

Por: Milagros Calabró y Florencia Abeleda Fratini.

Página 18

[Bancos de tesinas y trabajos finales](#)

Página 22

[Convocatorias](#)

Página 23

[Fechas importantes](#)

Página 24

[Repositorios de bibliografía digital](#)

Página 24

[¿Quiénes somos?](#)

Página 25

Volver a habitar la Universidad

Luego de casi dos años muchos estudiantes nos encontramos con la posibilidad de volver a habitar, aunque sea por unas horas, nuestra universidad. Algunos lograron acercarse al espacio universitario por primera vez luego de conocerlo solo por fotos. Los motivos de nuestro regreso fueron varios: algunas cátedras habilitaron la posibilidad de tener una clase presencial, se desarrollaron elecciones en todas las escuelas de la UNSAM y también se habilitó la biblioteca para ir a buscar material bibliográfico, para utilizar una computadora o bien para ir a estudiar.

Pisar la UNSAM para cursar generó un sentimiento unánime de alegría en quienes tuvimos esa posibilidad. Aunque fue extraño volver, luego de estar mediados por pantallas y dispositivos por tanto tiempo, no pareció que haya pasado tanto tiempo desde la última vez que habitamos estos espacios.

Si bien los tiempos en los que asistimos son más breves que antes, pensamos que deben considerarse como una oportunidad para apropiarse nuevamente de esos lugares. Puede resultar incluso chocante para quienes asistimos en presencialidad ver las escaleras del Tornavías prácticamente vacías y en silencio, pero todo indicaría que esa pausa está por terminar. Esperamos pronto volver a encontrarnos definitivamente para poder charlar en los pasillos y hacer circular el conocimiento.

Por último, queremos invitarte a formar parte de la organización de la RICE en 2022. Si estás interesado puedes mandarnos un mail a rice@unsam.edu.ar o un WhatsApp al 1126408650 (Candela) o al 1164539510 (Naiara).

¡Te esperamos! Recuerden que la idea de la revista es que pueda ser gestionada colectivamente por estudiantes y la dirección de la carrera, así que cuantos más seamos mejor.



¡La fiesta es volverte a ver!

Comentarios sobre el desarrollo de la VI Feria de Ciencias Humanas y Sociales en la UNSAM
Un relato de Guadalupe Gacio y Candela Ciongo, estudiantes adscritas.

Guadalupe Gacio

Estudiante de último año de la Lic. en Psicopedagogía. Voluntaria, adscrita y fan del proyecto de la Feria desde sus inicios, y ahora también becaria EVC-CiN sobre esta temática. Es invitada especial, en esta edición de RICE, en la nota sobre la Feria, para seguir divulgando el proyecto y compartir la alegría por el reencuentro presencial.



Candela Ciongo

Estudiante del profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación: cursando el tercer año de la carrera. Forma parte de la RICE encargándose principalmente del área de comunicación. También es adscrita en el proyecto de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales, espacio en el que encontró mucha circulación de conocimiento y también, de risas y alegrías.



El 17 y 18 de noviembre se llevó a cabo la VI feria de ciencias humanas y sociales. Este año, las condiciones posibilitaron el (re)encuentro presencial en el campus de la UNSAM, donde se vivieron dos días de pura alegría con mucha circulación de conocimiento.

Para quienes aún no lo conocen, el proyecto de la Feria busca generar instancias de articulación entre las escuelas medias y el nivel superior, así como incentivar la vocación de la investigación en ciencias humanas y sociales en estudiantes de las escuelas secundarias. Para ello, en constante diálogo, la universidad acompaña la realización de trabajos de investigación pensados y ejecutados desde las escuelas que abordan diversas temáticas de libre elección. Éstas nos invitan a cuestionarnos y a posicionarnos de una manera reflexiva, sea sobre los mandatos adquiridos, el cuidado del ambiente, las cuestiones de género y de clases sociales, entre tantas otras cuestiones que nos interpelan en nuestro día a día. En todo el proceso son los distintos grupos de estudiantes quienes, con mucho compromiso, buscan información, realizan entrevistas, relevan experiencias, y realizan la tarea de ser investigadores. Luego, presentan sus procesos y resultados en diferentes formatos, que pueden ir desde escritos, producciones fotográficas o audiovisuales, hasta otros más novedosos como los podcasts.



Cada año se reactualiza el sentimiento de emoción al ver a los estudiantes habitar la universidad, apropiarse de los espacios, hacer escuchar sus voces, mostrar su orgullo y felicidad por compartir sus producciones.

Algo para destacar ampliamente es el mensaje de transformación y de la necesidad de instalar un cambio social positivo, que apareció tanto en las producciones como en las charlas abiertas. El grito por la visibilización de las problemáticas que les interpelan a ellos, a sus escuelas, a sus familias y a sus barrios, estuvo presente en todo momento. Los pibes defendieron en todo momento la importancia de que sus voces se abran paso en los espacios de la universidad: “sabemos que esto es así, pero podría ser mejor” es el mensaje que transmitieron. Proyectos formulados desde el territorio y para el territorio: “nosotras amamos nuestro barrio, ahí tenemos familia, trabajo, un techo... lo elegimos siempre, y por eso queremos cambiarlo, mejorarlo...” afirmaban en la defensa de uno de los tantos proyectos que se presentaron.

“Les pibes defendieron en todo momento la importancia de que sus voces se abran paso en los espacios de la universidad”.



Por otro lado, la participación en las clases abiertas fue maravillosa, y se constituyeron en verdaderos espacios de encuentro, charla y debate. Éstas estuvieron encabezadas por investigadores de la UNSAM y giraron en torno a diversos temas de interés, sobre los cuales no faltaron interrogantes por parte de los estudiantes de la escuela media. En este sentido, tuvimos el privilegio de contar con la presencia de Juliana Cassataro y Diego Commerci hablándonos de la Bio y Nanotecnología como instrumento para combatir el Covid19, de Edgardo Castro interpellándonos con la pregunta del ¿para qué la filosofía?, Ezequiel Adamvosky invitándonos a pensar sobre el racismo en nuestro país, Agustín Alvarez con una charla sobre la realidad virtual y de cerrar con Daniel de Florian y Germán Gallino contándonos sobre la inteligencia artificial, y comentarnos cómo esta fue una aliada para planificar políticas de Estado durante la pandemia por Covid19.

Para ir cerrando, es necesario hacer también una mención especial a las, los y les docentes que estuvieron presentes en cada momento de la Feria. Desde la formulación de los trabajos de investigación y todo su proceso de construcción, en sus escuelas y sus aulas, hasta haber acompañado a sus estudiantes a la muestra, donde también se presentaron para divertirse, bailar, cantar, reír y, sobre todo, disfrutar de pequeños instantes que siempre quedarán en nuestros recuerdos.

“Es necesario hacer una mención especial a las, los y les docentes que estuvieron presentes en cada momento de la Feria”.



“Para ver las producciones de las escuelas hacé click acá: <http://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/>”.



El mundo virtual también es real

Reseña de Trabajo Final para Lic. en Educación: “Las TIC y los procesos de aprendizajes en estudiantes del Siglo XXI El mundo virtual también es real”.

Docente Tutor: Albarello Francisco.

Francisco Emmanuel De Simone

Soy egresado del Profesorado en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Educación de la UNSAM. Actualmente me desempeño en diversos ámbitos educativos desde un Equipo de Orientación Escolar en Nivel Primario, docente en Nivel Secundario e ISFD y como Profesor Auxiliar en la Cátedra de Psicología Educativa para la Carrera de Psicopedagogía y en la Cátedra de Psicología de la Educación para las Carreras de Educación y Filosofía de la UNSAM.



El mundo virtual y la tecnología -comprendida desde el punto de vista digital- parece haber atravesado las fronteras del aula. El trabajo final de egreso denominado “Las TIC y los procesos de aprendizajes en estudiantes del Siglo XXI: El mundo virtual también es real”, se trata en parte de un trabajo de investigación con una institución específica (EEMT N° 5 Galileo Galilei) y con un grupo de jóvenes, podríamos trasladar muchas de las realidades de estos estudiantes a otras áreas urbanas, sobre todo en el conurbano bonaerense.

Las ya no tan nuevas tecnologías TIC, pareciera que se han insertado en las aulas de forma vital para sostener y acompañar los aprendizajes, la forma en que nos comunicamos, la manera en que la información circula y

por qué no, la manera en que producimos conocimiento. A través de pantallas digitales, Internet y las redes sociales los/as jóvenes comparten sus intereses e interaccionan en casi todo momento de manera cotidiana. Pero no solo los/as jóvenes se han visto envueltos en el torbellino digital. Los adultos también se han involucrado en utilizar las tecnologías para trabajar, comunicarse, y como un espacio de ocio diferente y diverso. Internet ha acortado de cierto modo la disparidad entre el nativo digital y el extranjero, el inmigrante. En esta era de la información y la comunicación, ya no nos conectamos a Internet sino que vivimos en y con ella (Barbero. M, 1998). De algún modo todos/as fuimos mutando lentamente hacia la conversión de residentes digitales. Las TIC, las redes sociales, Internet se han convertido sin dudas en la máxima extensión de nuestras capacidades humanas (Burbules. N y Callister. T, 2001), a tal punto que influyen la construcción de nuevas identidades, sobre todo en las generaciones más jóvenes.

Dado el contexto de pandemia mundial que atravesamos estos últimos dos años, los tiempos de la escuela y las sociedades están cambiando. Nos encontramos de un momento a otro haciendo escuela desde casa (como se pudo) y en todos los niveles educativos sin discriminar. Infantes, chicas/os, adolescentes, jóvenes y adultos conectados aprendiendo, enseñando, compartiendo. Es difícil anticiparnos cómo se conformarán y transformarán los escenarios por venir, pero como sostiene la autora Bacher (2016) es innegable que los modos de concebir las distancias, los tiempos, el conocimiento, los vínculos mutaron y seguirán mutando.

“En esta era de la información y la comunicación, ya no nos conectamos a Internet sino que vivimos en y con ella”.

Las generaciones actuales de jóvenes están habituadas a manejar diversos dispositivos digitales y moverse por las redes como peces bajo el agua. Sin embargo estas tecnologías, vinculado al uso de Internet, las búsquedas, lecturas y actividades, parecieran aún hoy estar en la frontera del aula. En nuestro país, educar en la alfabetización digital ha sido nivel de análisis curricular hacia el final de la década de los 90. Con la llegada del Siglo XXI, en las denominadas sociedades de la información, resulta indispensable profundizar en este aspecto. Pero recapitemos un poco los escenarios previos. La escuela moderna, como institución de preparación y formación de las futuras generaciones, funcionaron desde sus inicios en nuestro país, en el Siglo XIX, bajo un paradigma homogeneizador típico de época. Formar ciudadanos que estén aunados bajo los mismos símbolos patrios, hablar una misma lengua, formar parte de una misma cultura; fueron algunas de las características de estos inicios. Así como ya ingresado en el siglo XX la escuela se ocupó de formar ciudadanos y trabajadores capacitados para formar parte de un capitalismo en auge.

Sin embargo, aquella primera característica educativa moderna pareciera estar fragmentada, disuelta en cierto sentido. Las crisis de las grandes instituciones de la modernidad luego de la Segunda Guerra Mundial, la crisis sostenida de los Estados Nación ante el mercado que fue (y continúa) ganando terreno, han erosionado también a la identidad matriz de la escuela, de los sistemas educativos. Hoy encontramos como nunca escuelas atravesadas por problemas que trascienden meramente lo pedagógico, en donde lo cultural, lo social, lo político, lo económico, lo familiar forman parte del aire institucional. Y se le pide, exige a la escuela que resuelva también muchos de estos temas. Este cambio de paradigma del cual formamos parte, pone de manifiesto que la escuela ha dejado de ser el único lugar legitimado del saber. La información y los saberes están a un clic de distancia y circulan por diversos canales de difusión descentralizados.

Más allá del paradigma del Siglo XXI y en las habilidades que precisan las futuras generaciones quisiera hacer hincapié en la necesidad de no desviar la importancia de los sujetos y la manera en la que aprenden y construyen conocimiento. Las TIC y la cultura de la lectura por medio de las pantallas, son vitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje pero sin restarle importancia al vínculo que los sujetos van construyendo contextualmente con las mismas. La educación debe apuntar a formar sujetos autónomos capaces de adquirir habilidades que les permitan lograr saberes necesarios para manejarse y desenvolverse libremente en sociedades coyunturales cada vez más complejas (Rivas.A, 2019). Sin embargo, dotar a las instituciones de mayor herramientas tecnológicas y/o utilizarlas con mayor frecuencia no significa hacer una inclusión genuina de las mismas (Maggio, 2018); la clave en parte está en cómo construir toda esa información que circula por fuera del aula y que los/as estudiantes traen, en conocimientos nuevos y significativos. Dejar de ser tan solo consumidores para pasar a ser prosumidores. Es decir productores de nuevos saberes, desde distintos puntos de vista.

Por otro lado, si hay algo que está visibilizando, definitivamente, y dejando en claro este contexto de pandemia en nuestro país, es la importancia que han tomado las TIC a la hora de sostener la escolaridad en todos los niveles. También ha puesto sobre la mesa las enormes dificultades y desigualdades de acceso que aún hoy en pleno siglo de la conectividad nuestro país sostiene y atraviesa. Si bien se ha avanzado en varios aspectos de la implementación de las TIC en las aulas, por medio de diversas estrategias políticas, es necesario que las mismas se profundicen, se evalúen y sostengan como política pública a largo plazo; más allá de un período gubernamental. Además, como sostiene Tedesco (2010), Argentina se encuentra aun tratando de saldar algunas metas propias de otros siglos como son los procesos de alfabetización de la lectoescritura, cuando ya se encuentra enfrentando el desafío de la alfabetización digital.

La reestructura e implementación de las TIC en la escuela no se trata solo del aula o sujetos, sino qué sucede en el entramado sistémico. Qué es lo que está en conflicto. El sistema educativo tendría que analizar profundamente

cuál es su norte. Para qué modelos de sujetos estamos educando, cómo están siendo evaluados, cuales son las principales finalidades hoy de la escuela. Y desde el lado de los/as educadores cómo repensamos y analizamos nuestra práctica cotidiana. Qué es lo que ponemos en juego desde nuestro rol.

Tal vez podríamos comenzar a pensar en una escuela en donde los/as estudiantes se sientan más protagonistas de sus procesos de aprendizaje, aprenden haciendo, indagando desde la experiencia y desde sus contextos-realidades, en donde los/as docentes no sea un mero transmisor de conocimientos sino quien acompañe dichos aprendizajes, guiando, tutorando, incentivando y por qué no tener la capacidad de escucha e innovar propuestas de enseñanza y didácticas. Es necesario recuperar el sentido de la escuela. Pero no de cualquier escuela, sino de la escuela del siglo XXI. Resignificarla y revalorizarla como un lugar de encuentro. En donde el gran caudal de información a la que la sociedad, y principalmente los más jóvenes, se encuentran expuestos. Será momento de pensar una escuela en donde le brinde sentido a estos jóvenes para intervenir hoy, en sus realidades. Y desde el lado de los/as educadores cómo repensamos y analizamos nuestra práctica cotidiana. Qué es lo que ponemos en juego desde nuestro rol.

“El sistema educativo tendría que analizar profundamente cuál es su norte. Para qué modelos de sujetos estamos educando, cómo están siendo evaluados, cuales son las principales finalidades hoy de la escuela”.

Tal vez podríamos comenzar a pensar en una escuela en donde los/as estudiantes se sientan más protagonistas de sus procesos de aprendizaje, aprenden haciendo, indagando desde la experiencia y desde sus contextos-realidades, en donde los/as docentes no sea un mero transmisor de conocimientos sino quien acompañe dichos aprendizajes, guiando, tutorando, incentivando y por qué no tener la capacidad de escucha e innovar propuestas de enseñanza y didácticas. Es necesario recuperar el sentido de la escuela. Pero no de cualquier escuela, sino de la escuela del siglo XXI. Resignificarla y revalorizarla como un lugar de encuentro. En donde el gran caudal de información a la que la sociedad, y principalmente los más jóvenes, se encuentran expuestos. Será momento de pensar una escuela en donde le brinde sentido a estos jóvenes para intervenir hoy, en sus realidades.

Bibliografía

- Bacher, S. (2016) "Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital". 1º Ed. CABA, Paidós.
- Barbero, Jesús M. (1998) "De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía, México, Gustavo Gili.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001) "Educación: Riesgos y promesas de la nueva tecnología de la información". España, Granica Editorial.
- Maggio, M (2018) "habilidades del Siglo XXI. Cuando el futuro es hoy, XII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Prensky, M. (2003) "Nativos e inmigrantes digitales" Estados Unidos, Institución Educativa SEK
- Rivas, A. (2019) "¿Quién controla el futuro de la educación? CABA, Siglo XXI Editores.

Netgrafía

- TEDxRíodelaPlata-TEDxChange - Juan Carlos Tedesco - Educación para una sociedad más justa: https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU&t=668s&ab_channel=TEDxTalks

“Estar a la escucha”

Relato de una experiencia formativa de reflexión colectiva

Florencia Abelenda Fratini

Mi nombre es Florencia. Soy egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación y me encuentro en instancia de elaboración de mi trabajo final para la licenciatura.

Soy colaboradora de la RICE y también me desempeño como adscripta en las cátedras de Análisis Institucional y Metodología de la Investigación. De una de estas experiencias de adscripción es que surge la escritura de este artículo.



El siguiente artículo relata una experiencia formativa de intercambio entre estudiantes y docentes, en el marco de la materia Análisis Institucional que se dicta en las carreras de Educación. El tema abordado se centró en el tratamiento de la escucha desde el enfoque clínico en las Ciencias Sociales.

La finalidad de esta escritura apunta a dar a conocer el intercambio llevado a cabo en la asignatura. Se incluyeron los aportes teóricos de los autores estudiados en la materia, así como también la transcripción de algunos de los comentarios que les estudiantes fueron haciendo en el transcurso de las clases y que permitió construir conocimiento desde la reflexión compartida, el debate y el intercambio.

El análisis de la escucha se encuadra dentro de uno de los rasgos que definen al enfoque clínico en sentido amplio. Esta perspectiva se caracteriza por reconocer la singularidad de un objeto de estudio particular, ya sea que se trate de un sujeto, un grupo, una institución, etc. Asimismo, cuestiona la dualidad saber/afecto, considerando que uno no anula al otro. En este sentido, lo que propone es reconocer los sentimientos y las emociones del profesional que investiga, en vez de considerarlos inoportunos, ya que estos son materiales que merecen ser tratados (Cifali, 2008). De esta manera, hace visible la subjetividad del investigador/a, el cual se reconoce al interior de la problemática de su objeto de estudio. Esto requiere a su vez, que desarrolle ciertas cualidades que se relacionan, por un lado, con el posicionamiento y por el otro con la disponibilidad. El posicionamiento hace referencia al lugar desde el cual uno se plantea un problema de estudio. Se trata de un trabajo de búsqueda que incluye posiciones epistemológicas y teóricas, pero también motivaciones e intereses personales. En cambio, la disponibilidad se refiere a un modo particular de estar, que implica desprenderse de las creencias y los supuestos previos para abrirse hacia la posibilidad del asombro y el hallazgo, entendido este en relación con lo que acontece. En otras palabras, se trata de una determinada actitud de apertura que sepa recibir el acontecimiento (Mancovsky, 2011).

Vale aclarar que, en las Ciencias Humanas, el sentido de la palabra “clínica” no se reduce a lo patológico, sino que puede aludir a cualquier fenómeno de lo humano. A su vez, se denomina a esta perspectiva como “enfoque” porque hace referencia a una mirada, un modo de acercarse receptivo y abierto, cuyo propósito es construir conocimiento desde la comprensión. Por este motivo es que incluye al sujeto que investiga y que lleva a cabo una co-construcción de sentido (Souto, 2014).

Para introducirnos específicamente en el tema de la escucha, se eligió en el texto de Mariflor Aguilar Rivero “¿Qué significa escuchar?” (2010). Allí la autora reflexiona sobre la acción de la escucha y el rol que esta cumple en la sociedad en general y en el estudio de las Ciencias Sociales en particular. Aguilar Rivero plantea, entre otras cuestiones, que vivimos inmersos en una “cultura del habla” donde se prioriza la acción de hablar por sobre la de escuchar. Siguiendo esta línea, llama la atención acerca de que casi ningún campo de las Ciencias Sociales o Humanas toma verdaderamente en cuenta a la escucha, la cual aparece generalmente subordinada a la actividad del habla. También identifica dos tipos de escucha predominantes: la del arrogante, cuyo fin es extraer información del hablante, y la servil, en la cual, el escuchante tiene que obedecer. En estos tipos de escucha la relación que se establece entre los individuos es de sujeto-objeto y no sujeto-sujeto, quedando uno siempre subordinado al otro.

Otro concepto importante estudiado en este marco es el de “subjetividad heroica”, acuñado por Elena De la Aldea (2008) para referirse a la posición que muchas veces asumen los profesionales cuando se acercan a sus ámbitos de investigación e intervención. Desde una posición de omnipotencia, lo que pretenden quienes están imbuidos por este tipo de subjetividad es “salvar” a los otros, brindándoles soluciones a sus problemas o dándoles respuestas a sus preguntas, desde una perspectiva que tiene implícita un cierto sentido de superioridad. Esta subjetividad puede ser bienintencionada, pero en la mayoría de los casos, lo que revela es una posición donde se ponen en tensión relaciones de poder. De esa manera, lo que termina haciendo es anular al otro como sujeto, obstaculizar sus propios procesos de emancipación, quitándole el protagonismo de su propia historia y definiendo de antemano y unilateralmente cuál es el problema que hay que resolver.

“Llama la atención acerca de que casi ningún campo de las Ciencias Sociales o Humanas toma verdaderamente en cuenta a la escucha, la cual aparece generalmente subordinada a la actividad del habla”.

Específicamente la actividad propuesta por las docentes a les estudiantes, se materializó a través de la siguiente consigna: “elegir 5 minutos de intercambio con otra persona (cualquiera sea el vínculo con ella) para tomar conciencia acerca la manera en que escuchamos a los otros. Les proponemos una suerte de ‘verse escuchando’. Para ello, es necesario: registrar nuestro cuerpo, nuestras intervenciones, nuestros gestos, nuestros comentarios, posibles desplazamientos, etc.”

A la semana siguiente, en la clase sincrónica, se llevó a cabo la puesta en común del ejercicio, donde surgieron varias de las cuestiones que se venían planteando en los textos. Asimismo, se puso en evidencia un nivel de reflexión significativo de parte de los estudiantes, interpelados por esta temática. Intentaremos sistematizar el intercambio a partir de algunas ideas-eje.

En primer lugar, en relación con los tipos de escucha, una de las estudiantes, Carla, notó que mayormente su escucha es “pragmática y optimista” frente al relato de algún problema. En ese caso, ella siempre intenta dar ánimos a la persona a la que está escuchando y también encontrar soluciones a las cuestiones que esta plantea. En contraposición, Carla se da cuenta del valor de una “escucha sensible”, donde la finalidad no esté puesta en solucionar un problema al otro, sino en “estar presente”, empatizar con él y acompañarlo. De este modo, escuchar no siempre supone resolver problemas.

Por su parte, tanto Agustina como Manuela hicieron un planteo similar, habiendo podido identificar mediante este ejercicio que, la mayoría de las veces, mientras escuchan a alguien están simultáneamente pensando en qué decirle. Pareciera que este modo silente de intercambiar con el otro supone que, si uno no opina, no está escuchando.

En este sentido, se vuelve importante poder recuperar este tipo de “escucha sensible y empática” que planteaba Carla, donde desde la escucha misma se puede tomar un rol activo, reflexivo, pero sin buscar obtener una finalidad de índole pragmática. Muchas veces, la posibilidad de “estar disponible a la escucha” y – en simultáneo- el sentirse escuchado abre nuevos sentidos al tema compartido.

Por otro lado, otra idea-eje se definió a partir del tiempo dedicado a la escucha. Daniela nos invitó a reflexionar sobre la importancia de la construcción de un momento para predisponerse a escuchar, a través del relato de una situación que atañe a la cotidianeidad con sus hijos. En su narración, nos permitió entrever que la acción de escuchar requiere también de un espacio-tiempo y una cierta disposición “a construir”.

En relación con el registro de lo corporal, Verónica aportó un comentario muy valioso. Ella trabaja en nivel inicial y en la presencialidad siempre acostumbraba agacharse cuando algún niño le habla para poder escucharle mejor. Luego, notó que, en las clases virtuales por zoom, siempre que hablaba alguene, de forma inconsciente ella repetía este gesto acercándose a la cámara, como si esto le permitiera poder acercarse y escucharle de una manera distinta. Este gesto, que podría parecer no tener sentido en una clase online, carga sin embargo con el gran significado de mostrar una disposición particular hacia la escucha, de

receptivo y abierto, tal como planteaba Souto (2010) desde el enfoque clínico.

Contrario a este tipo de aproximación, podría pensarse a una escucha desde la “subjetividad heroica” que describe De la Aldea (2008). En este sentido, Jonatan planteó en la clase que “si yo creo que tengo todo el saber, si yo creo que tengo la respuesta, es difícil entrar en contacto con el otro, es difícil escuchar al otro”. Entendemos de esta observación que existen ciertos modos de escuchar que se basan en una posición más bien distante y de auto-percepción de superioridad, donde no se escucha al otro como sujeto, sino todo lo opuesto. Se parte de considerar al otro en una relación de asimetría, donde el que escucha es quien posee el saber, rebajando así la posición del hablante. A esto Juan agregó que “si el saber creo que lo tengo yo, no voy a poder escuchar a nadie. Pero la escucha se forma, se ejercita, se aprende.” Con este aporte reafirmó el planteo de Jonatan, pero le agregó una cuestión más para reflexionar, que es la posibilidad de aprender nuevas formas de escuchar.

“Si el saber creo que lo tengo yo, no voy a poder escuchar a nadie. Pero la escucha se forma, se ejercita, se aprende”.

Siguiendo este intercambio se planteó de qué manera se hace presente la escucha en los ámbitos institucionales. Aquí Johanna plantea que en las instituciones suele suceder que se escuchan más algunas voces que otras. Jonatan concordó, agregando que también es común que no se escuche a quien piensa diferente. En este sentido, Juan reconoció que con ciertas personas “se pone en off” y opta por cerrarse y no escuchar lo que dicen. La profesora Viviana intervino para decir que esto es algo que suele suceder por nuestra propia naturaleza humana y nuestra capacidad de seleccionar lo que escuchamos, dependiendo de lo que adherimos o no (nuestras representaciones y creencias, nuestra ideología, nuestra sensibilidad) o lo que nos cuesta escuchar. Esto solemos hacer todos, pero no todos toman conciencia y lo reconocen. Ella sostiene la importancia que tiene el hecho de plantearse esta idea-eje desde nuestro rol profesional en una institución. Romina intervino entonces recuperando el concepto del análisis de la propia implicación, al que el enfoque del Análisis Institucional otorga gran importancia. Como propone René Lourau (2001), nuestras propias implicaciones en las instituciones se ponen en juego en la tarea de investigar y/o intervenir, operan en nuestros modos de construir conocimiento por más que no nos demos cuenta, por lo cual cobra importancia que analicemos esta implicación, tomando conciencia así de los sesgos que nos atraviesan. Es en esta línea que Romina se pregunta: ¿Por qué no podemos escuchar a ciertas personas?

Aquí intervino Lorena quien planteó que en una institución una tiene la obligación de escuchar. Mientras que en lo personal una puede optar por “ponerse en off”, en una institución, no puede hacer esto. Viviana problematizó aún más esta disposición a la escucha a partir de una pregunta: ¿puede una escuchar cualquier cosa, incluso

dentro de una institución? Este interrogante nos llevó a reflexionar acerca de los límites de la escucha. ¿Es posible poner un freno a lo que es escucha? Y lo que es más importante, ¿está bien hacerlo? Estas cuestiones fundamentalmente “éticas” nos llevaron a pensar directamente acerca del rol que asumimos como profesionales dentro las instituciones, pero también son un recordatorio de nuestra condición de sujetos implicados. En esta línea, podemos recuperar otro aporte de Jonatan, quien expresó que “no sé si es tan sencillo escindir el plano personal del plano profesional en ese sentido” y que “hay algo del ser docente que pasa por cómo uno es como persona”. Es decir, hay algo de la personalidad, del ser persona, del ser sujeto, que se pone en juego en el profesional y que no se puede escindir por completo.

La conclusión a la que llegamos como grupo, recuperando las reflexiones individuales, el intercambio y los aportes de los autores, es que “estar a la escucha” es una construcción profesional compleja. La acción de escuchar, lejos de ser una acción pasiva y “natural”, requiere de una disposición particular, la construcción de un espacio o situación. Conlleva, además, una reflexión continua, un trabajo y un entrenamiento. Es importante, por lo tanto, que no deleguemos a la escucha a un nivel secundario y que le otorguemos el importante lugar que merece en nuestras prácticas como profesionales de las Ciencias Humanas, tanto desde la docencia como desde la investigación o la intervención.

Bibliografía

- Aguilar Rivero, M. ¿Qué significa escuchar? (2010). Disponible en: <http://www.cartapsi.org/spip.php?article184>
- Cifali, M. (2008) “Enfoque clínico, formación y escritura”. En: Paquay, L. et al. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. CFE, México. (págs. 170-196)
- De la Aldea, E. (2008) La subjetividad heroica. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/356868020/La-Subjetividad-Heroica-Escrito-Por-Elena-de-La-Aldea-1>
- Lourau, R. (2001). Libertad de movimientos. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Mancovsky, V. (2011) “El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo”. Presentada en el VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y Sociología Clínica: Transformaciones sociales y desafíos del sujeto. Universidad Nacional de la República. Montevideo. Uruguay.
- Souto, M. (2014) “El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en las ciencias de la educación”. En Revista Educación, lenguaje y sociedad. Vol. XI. Nº 11. (págs. 19 a 36).

La gestión escolar en tiempos de Pandemia

¡Dios mío! ¡Qué cosas tan extrañas pasan hoy! Y ayer todo pasaba como de costumbre. Me pregunto si habré cambiado durante la noche. Veamos: ¿era yo la misma al levantarme esta mañana? Me parece que puedo recordar que me sentía un poco distinta. Pero, si no soy la misma, la siguiente pregunta es ¿quién demonios soy? ¡Ah, este es el gran enigma!

Alicia en el País de las Maravillas, Lewis Carroll, Cap 2: “El charco de lágrimas”.

Marcela Gil

Licenciada en Educación (de la casa), actualmente cursando la última materia del profesorado en Ciencias de la Educación. Soy Directora de la EES 3 Leopoldo Lugones de Gral. San Martín desde 2013, profesora en inglés con experiencia en escuelas de gestión pública y gestión privada, y actualmente soy docente del Profesorado de inglés en el ISFD N°174.



Durante la crisis excepcional de la pandemia las escuelas se han enfrentado a una realidad compleja y demandante. Gestionar la escuela en pandemia en contextos vulnerables en el conurbano bonaerense ha puesto en foco múltiples aspectos de la realidad que desde hace tiempo han acompañado la práctica educativa, pero que en muchas ocasiones aparecen “naturalizados” en el quehacer diario de estas instituciones. Tal como le ocurre a Alicia después de su agigantamiento, nos parece recordar que nos sentíamos un poco distintos, aunque tal vez seguimos siendo los mismos. De este modo, el dolor, la necesidad, la pobreza, la falta de alimento, la violencia y la falta de aprendizaje se van convirtiendo en aspectos que acompañan la vida de las escuelas vulnerables. Se trabaja con ellos, se interviene

y usualmente se intentan aplacar con voluntad extrema y muy pocos recursos. Todas estas problemáticas que se percibían como un componente más de la labor, en pandemia se nos presentan como en una especie de macropsia. Se trata de una realidad que “siempre estuvo ahí”, pero que hoy se agiganta ante el peso de la demanda y aquello que siempre formó parte del paisaje nos atrapa en una creciente catarata de exigencias.

Cuando Blejmar nos habla de gestión refiere una ética procesual que se compromete con los resultados, hacerse cargo de los efectos que producen nuestros actos unidos a la ética y la eficacia misma del proceso (Blejmar, 2017). La pandemia y su irrupción en nuestras vidas nos obliga a revisar y reconsiderar nuestra toma de decisiones, nuestros actos y nuestras omisiones, pero sin duda deberán centrarse en el cumplimiento de esa función fundamental que tiene la escuela: provocar aprendizajes. Sin duda, todos los análisis que nos proponamos estarán unidos a problemáticas contextuales, lógicas territoriales y el cumplimiento de las normativas e indicaciones de los superiores. Los condicionamientos a la gestión son diversos, pero en el centro del problema siempre reaparece la dimensión social asociada a la localización y la periferia. Tal como lo describiera Tenti Fanfan(2007), existe una institucionalización de la desigualdad y la heterogeneidad unidas a las condiciones de residencia, características sociales y culturales que determina el acceso a las escuelas.

Gestionar en los bordes en pandemia se ha convertido en una tarea solitaria que desnuda los límites de un sistema que necesita replantearse y fortalecerse para dar respuestas. La gestión en tiempos turbulentos ha quedado librada a las escuelas como un bastión solitario del Estado que ofrece socorro, contención, ayuda, alimento, que debe enseñar pero que fundamentalmente debe lograr que los jóvenes aprendan. Se ha vuelto evidente en las comunidades periféricas, vulnerables y empobrecidas que la escuela sigue siendo artífice primario de la ayuda social y se debate entre aquello que es inherente a sí misma, a su misión teológica y la urgencia de cubrir las funciones de un estado que se retira dejando a la “comunidad” a cargo. Tal como lo expresa Rose (2007) se observa la transformación de “lo social”: “cada sujeto estaría ahora situado en una variedad de redes heterogéneas y superpuestas –de inversión y preocupación personal–, por uno mismo, por la propia familia, por el propio vecindario, por la propia comunidad, por el propio lugar de trabajo” (p.117). Pero ¿qué sucede con las comunidades vulnerables y sus recursos para accionar sobre las demandas? En este esquema comunitario, la escuela aparece sobreexigida como el nodo central y único lazo de las comunidades empobrecidas, gestionando la catástrofe en redes comunitarias insuficientes y desarticuladas ante el peso de la pandemia.

De esta forma, el trabajo social se transforma en un eje conductor de la tarea escolar, y en gran medida la soledad que rodea a la escuela termina apoderándose de todo el sistema educativo. La demanda social se naturaliza sobre el sistema educativo ante la ausencia de otros sistemas de contención social que puedan responder con cierta eficacia. De este modo, durante la pandemia, el sistema educativo en sus distintos niveles de gestión ha recopilado

información de salud, orientado y acompañado problemáticas sociales de todo tipo.

Las múltiples necesidades del estudiantado se contraponen a las posibilidades reales de las escuelas también desde lo físico y arquitectónico. El problema del espacio resulta de gran preocupación para la planificación del regreso seguro a clases que se evidencia claramente en los protocolos sanitarios redactados por las jurisdicciones. El factor físico y edilicio ha sido protagonista de las limitaciones durante la pandemia, nuevamente el efecto macroscópico nos ha remitido a hechos también frecuentes y naturalizados como la falta de una correcta provisión de agua y calefacción. Desde lo físico y habitable se evidenció la existencia de una arquitectura escolar altamente deficiente con aulas sin las medidas ni ventilación adecuadas, escuelas secundarias que conviven con primarias y que comparten espacios, puertas y ventanas que no son adecuadas, baños insuficientes tanto para alumnos como para docentes.

En síntesis, falta de espacios para articular los cuerpos de forma segura ante el virus. Aquí no nos será posible escapar a la reflexión, ¿qué sucede realmente con los cuerpos en estas, nuestras escuelas?, ¿qué sucede con los cuerpos que viven en los contextos vulnerables y transitan su escolaridad en estos espacios? En una lectura biopolítica, ya no se trata de un estado que planifica y busca controlar los cuerpos como describiera Foucault, sino que se trata de cuerpos que son “excedentes”, cuerpos que no tienen un lugar asignado. Podría decirse que el tratamiento de muchos de estos cuerpos replica la situación liminar de las vidas que la escuela busca incluir. Así se evidencia que, generalmente el mayor inconveniente para dar clases presenciales se centró en no contar con los espacios necesarios para que todos puedan estar presentes, sin ni siquiera poder adaptar otros espacios libres ante la carencia de los mismos. Obviamente, este problema entra en contraposición con las posibilidades de las escuelas de gestión privada que operantes de una economía de mercado reformularon sus espacios para dar clases y complacer al “cliente”. En el fondo se pondría en juego la importancia de la formación de los jóvenes vulnerables acrecentando la brecha entre los que acceden y los que no, quienes no pueden perder la clase y quienes pareciera que no necesariamente deben tenerla. De esta forma se cuestionaría su futuro rol en la sociedad. Volviendo a Foucault: “se les garantiza simplemente la posibilidad de existencia mínima en un umbral” (Foucault, 2007) pág. 147). En este punto deberá el Estado replantear seriamente las políticas de asignación de recursos para actualizar la infraestructura escolar y evitar el conflicto con la letra normativa y las leyes de educación que nunca se llegan a cumplir.

“El problema del espacio resulta de gran preocupación para la planificación del regreso seguro a clases que se evidencia claramente en los protocolos sanitarios redactados por las jurisdicciones”.

El peso de la sociedad de control sobre las escuelas no faltó en los vaivenes de la pandemia. Deleuze (1991) nos habla de un control cifrado basado en estadísticas, un control ondulante basado en la cifra y el lenguaje numérico. Tal como cuando nos referimos a otros aspectos, y ante la problemática de la pandemia, se produce una urgencia en la necesidad de la información, datos que se duplican y triplican, planillas que se exigen con distintos destinatarios a los niveles superiores del sistema y a los responsables de los gobiernos locales. La pesada carga vuelve a recaer en los gestores de la primera línea, los equipos de conducción de las escuelas quienes traducen la información a la estadística. Los mecanismos de control se acentúan y conviven mecanismos jerárquicos tradicionales (como el del supervisor a quien se le deben rendir cuentas de la actuación) con otra rendición de cuentas directa a los niveles centrales mediante planillas de distinto tipo.

Por otro lado, una parte importante de las exigencias para la gestión en las escuelas vulnerables descansa sobre la misma normativa que se recibe. Las normativas y protocolos cuidadosamente redactadas para “poner a derecho” al estado ante la pandemia, mayormente no se conciben con las posibilidades materiales de las escuelas y responsabilizan directamente a los directores ante las consecuencias de posibles incumplimientos. Así, la distancia entre lo teórico y lo real, entre la norma y la práctica generan una gran presión sobre los equipos de conducción. La medición del riesgo a tomar y el cálculo son una constante ante la toma de decisiones. En palabras de Rose(2007), se trata de la obligación que cada profesional deba calcular y reducir el riesgo de su comportamiento profesional debiendo asumir la responsabilidad legal, moral, profesional y financiera. En los casos más extremos y ya en los márgenes se generan situaciones que logran exceder los cálculos. Tal como lo señalaran Dafuncho y Grinberg (2013), aparece una excepcionalidad normalizada, el desasosiego, la apatía y también el voluntarismo.

“Así, la distancia entre lo teórico y lo real, entre la norma y la práctica generan una gran presión sobre los equipos de conducción”.

En este contexto, con la vulnerabilidad cada vez más creciente, el trabajo pedagógico parecería irse desvaneciendo de la gestión. La complicación del vínculo educativo con comunidades empobrecidas y sin demasiadas herramientas que les permitan apropiarse del conocimiento fuera del ámbito de la escuela se hizo notorio. La gran lupa pandémica nuevamente nos señala que existiría una dependencia extrema del contexto escolar tradicional que se amalgama con las limitaciones pedagógicas dando lugar al “estar sin aprender”. En este corrimiento de la función escolar aparece el concepto de “ir a la escuela” vs. “aprender”.

En este contexto, la supervisión pedagógica por parte de los directivos se tornó débil e insuficiente. Los tiempos de acompañar los procesos de planificación y aprendizaje se acortaron ante las diferentes demandas sociales y administrativas. Por otra parte, la orientación a los

mismos frente a su nueva realidad. El malestar docente, el enojo y la impotencia ante la urgencia para responder a la demanda sin recursos de formación suficientes tomaron gran parte del tiempo del trabajo de la gestión de los directivos. En este sentido, revisar los diseños de las clases planificadas por los docentes y la naturaleza de las tareas asignadas a los alumnos, en su mayoría de carácter simple y sin desafíos cognitivos importantes.

Desde este punto crucial para el sentido último de la escuela, el aprendizaje, es desde donde nuevamente el efecto de la gran lupa macroscópica nos alerta. Será también necesario preguntarnos qué venía sucediendo con el aprendizaje en nuestras escuelas y cuál era el lugar que éste tenía antes de la pandemia, develando qué herramientas poseían nuestros estudiantes para poder afrontar la crisis. En este punto, nos preguntamos acerca de la función real de nuestras escuelas en sus contextos. De este modo el eje del análisis deberá remitirse a una revisión consciente y reflexiva de las prácticas pedagógicas y todas las acciones de la escuela en territorio que terminan por contribuir a los esquemas sociales existentes.

Tal como se preguntaba Alicia en el país de las Maravillas, hoy nos preguntamos si habremos cambiado durante la noche o si somos casi los mismos. Nos preguntamos con fascinación qué ha ocurrido con nosotros, pero muy pronto caemos en la realidad: lo que vemos ya estaba, pero lo percibimos más notorio y distinto. Si realmente creemos que cada crisis representa una oportunidad parece urgente y necesario que este agigantamiento de los hechos nos permita ver, analizar y reformular el futuro de la educación.

Bibliografía

- Blejmar, B (2017) El lado subjetivo de la gestión, Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo, Aique Educación, Buenos Aires.
- Bourdieu, P (2013) Las estrategias de la reproducción social, Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
- Dafuncho, S y Grinberg, S (2013) Biopolítica y escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. ISSN: 2011-8643, Magistro, 7 (14) pp. 245-269 <http://revistas.usta.edu.co/index.php/mag>
- Deleuze, G (1991) Posdata sobre las sociedades de control, Christian Ferrer (comp). El Lenguaje literario, Tº2, Ed. Norlan, Montevideo. Traducción: Martín Capparrós <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com>
- Foucault, M (2007) Nacimiento de la biopolítica, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Grinberg, S (2008) Educación y Poder en el siglo XX. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Rose, N (2007) “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno”. Revista argentina de sociología. Año 5. Nº8. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E (2007) La escuela y la cuestión social, ensayos sobre sociología de la educación, Siglo Veintiuno editores, México.

¿A qué le llamamos presencialidad en la educación?



Camila Lascano

Estoy cursando el tercer año del profesorado y la licenciatura en Educación. Desde hace años tenía en claro que quería ocupar algún lugar dentro de la educación. Hoy puedo decir que encontré lo que realmente me apasiona en la vida.

Durante el último año, la educación se convirtió en eje de debates para toda la sociedad. Con la llegada de la pandemia, políticos, profesionales, familias e incluso estudiantes comenzaron a cuestionarse cuál era la mejor manera de afrontar este contexto mundial desde una perspectiva educativa.

Estos últimos meses, bajo la premisa “no hay clases”, se reclama o critica la posibilidad de la vuelta a la presencialidad en los colegios, para que todos los estudiantes tengan acceso nuevamente a la educación. Sin embargo, también este tiempo nos sirvió para cuestionar realmente a qué llamamos educación. En este ensayo se pretende repensar qué significa la presencialidad en el ámbito educativo.

La educación virtual ha sido considerada como un desafío para la mayoría de los docentes en toda Latinoamérica. Así como los mismos maestros lo expresan, se puede ver en cualquier medio de comunicación y es avalado por profesionales de la salud, que la necesidad de que los chicos vuelvan a las escuelas es enorme. Considerando el gran porcentaje de pobreza en muchos países, uno de los problemas principales es el nulo acceso a los medios tecnológicos y/o a internet para muchas familias. Es aquí cuando las clases virtuales no tienen absolutamente nada para ofrecer, y el alumno queda por fuera de la escolaridad, perdiendo años vitales de educación. Incluso, hay muchos chicos que asistían a las instituciones para satisfacer necesidades básicas, desde el alimento, la vestimenta, el afecto o un lugar que sirva de contención emocional.

Sin embargo, las familias que sí pueden realizar la continuidad pedagógica también están experimentando conflictos. Esta se ve afectada desde diferentes aspectos como, por ejemplo, cuestiones de socialización, dinámica con los profesores, intercambios de opiniones, trabajo en equipo, etc. En la actualidad, se prioriza el trabajar en base al currículo para que los niños puedan cumplir con los objetivos esperados en cuanto al contenido de la materia y así lograr pasar al año siguiente. Todas estas necesidades que la virtualidad no puede satisfacer, son las que motivan a mucha gente a pedir que vuelva la presencialidad en las

escuelas. Estas familias que sí participan de la modalidad virtual con las problemáticas anteriormente mencionadas, son las que lideran mayormente los reclamos para la vuelta a clases en las instituciones, ya sea en marchas en las calles como en las redes sociales. Estas protestas y sus convocatorias son llevadas a cabo por varios grupos de padres alrededor del país, e incluso algunas de estas redes de familias llevaron a cabo la organización que se conoce como “Padres organizados”, cuyos principales petitorios durante el 2020 fueron declarar a la educación como actividad esencial y declarar la emergencia educativa (JPE/NS, 2020).

A pesar de que los motivos para pedir la vuelta al aula son más que lógicos y suficientes, me parece necesario destacar que la presencialidad por la que tanto se pide en los medios hegemónicos de comunicación, está relacionada más al edificio escolar que a sentirse presentes los estudiantes en la educación. Para poder profundizar esta cuestión, es primordial recordar el rol que la sociedad les dio a los docentes en los últimos años, así como a los mismos estudiantes, cada vez que el título “educación” era noticia en Argentina, así como ha sucedido en otros países.

“Considerando el gran porcentaje de pobreza en muchos países, uno de los problemas principales es el nulo acceso a los medios tecnológicos y/o a internet para muchas familias”.

Siempre se habla de la educación como uno de los pilares más grandes de la sociedad, eso es incuestionable. Sin embargo, la figura del docente como profesional se ha ido desdibujando y criticando constantemente por los medios masivos, así como también han estado en lucha constante contra algunos gobiernos por distintas cuestiones. ¿Cómo esperar que los niños vean en sus docentes una imagen ejemplar si se escucha constantemente como denigran sus luchas sociales? Cada vez que los maestros paran las clases para reclamar por sus derechos, ya sea un salario digno, mejores condiciones edilicias o materiales, etc; se los juzga y se los presiona por ser los responsables directos de que los menores se queden sin clases. Inspirado en Freire, Miguel Escobar Guerrero (2012) afirma: “Las y los profesores-profesoras no somos misioneros, somos políticos y profesionales, lo que exige una actitud crítica, coherente que va del combate por salarios menos inmorales a la construcción de alternativas pedagógicas emancipadoras” (p. 66).

Las luchas por la educación son acusadas de ser luchas políticas, señaladas negativamente y cuestionadas incontables veces, como si mezclar la política con la educación fuera algo impensable y aborrecible.

La educación tiene una naturaleza política, ya que nos invita a pensar en las necesidades del pueblo y a dejar la mirada individualista para luchar por y con el otro. ¿Cómo migrar hacia lo colectivo, hacia la discusión pública, si durante el 2020 la Ministra de Educación de CABA pedía a los alumnos que denuncien a los maestros que hablan de política por ser un acto de adoctrinamiento? ¿Cómo sostener la imagen del docente como profesional e individuo que enseña la capacidad de pensar, si en los discursos de algunos políticos se les pide neutralidad al transmitir los conocimientos?

“De acuerdo con diferentes fuentes consultadas, el modelo curricular presente en el sistema educativo zapatista (...) sí presenta lineamientos importantes, que le permiten orientar los esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son definidos a lo interno de la comunidad, a lo interno de cada caracol, y nacen de experiencias dialógicas que parten de su realidad y sus necesidades” (Obando Arias, M, 2013, p. 79).

Lo mismo ocurre cuando los estudiantes cuestionan las situaciones sociales que les afecta en clase sin atender necesariamente los contenidos curriculares establecidos por las programáticas ministeriales. Muchos alumnos han tomado escuelas, han organizado sentadas fuera de las aulas o marchas en las calles, tanto para apoyar a los docentes como para reclamar cuestiones propias. No ha faltado en esas oportunidades periodistas que les cuestionen, que les traten de vagos o que se burlen de ellos. Por el otro lado, muchas familias también han asistido a colegios por estar en desacuerdo con los contenidos curriculares que se les enseñaba a los chicos, como ha sucedido con la implementación de la educación sexual integral. Los niños y jóvenes pasan a ser vistos como propiedad privada de las familias y no considerados como sujetos políticos pertenecientes a la comunidad. Para muchos medios hegemónicos, la palabra de los estudiantes y docentes sólo tiene valor si es dentro del contexto áulico, se adecua a ciertas normas y trata sobre los contenidos específicos de cada materia. Así, las mentes de los alumnos pueden pensar, pero no fuera del molde que se les pide, y adaptándose a las condiciones que se les pone, y el profesor pasa a ser la persona que vuelca en ellos información, llenando una vasija vacía de conocimiento, para que puedan aprobar y pasar de año.

“Esa libertad que pedimos para el alumno, ese respeto a su personalidad para que pueda manifestarse, responde a la misma aspiración porque lucharon y murieron los valientes y patriotas de todos los siglos y de todas las naciones, desde Sócrates por decir la verdad, hasta Jesucristo por propagar su fe, y desde los próceres del 25 de Mayo de 1810, hasta los actuales rusos que mueren por adquirir el derecho de pensar y de obrar dignamente” (Terigi, F y Arata, N, 2012, p. 93).

En este contexto de pandemia, se habla de la importancia de la presencialidad en el aula en los medios masivos y en las familias. A pesar de eso, esta presencialidad que se espera es muchas veces considerada sólo para la trasmisión conveniente de contenido y no para que los actores educa-

tivos marquen presencia pedagógica, educativa y política. Si desde hace unos años los profesores han sido descalificados de diferentes maneras, ¿cómo ahora se los convoca a que arriesguen su vida y la de sus convivientes frente a este virus mundial como héroes y heroínas de la sociedad? En Argentina, hemos visto a sujetos con poder político tratar a los docentes de fracasados, buscar “voluntarios” que reemplacen sus puestos cuando éstos ejercían su derecho de huelga, entre otras maneras de desprestigiar la labor de los profesores. Ahora, cuando necesitamos que ellos asistan a las clases con barbijo, con las aulas ventiladas en pleno invierno, con un gran riesgo de contagio, entre otras complicaciones, ahí recordamos su valor. Un valor que debe ser reconocido y es merecido, pero que no es visto como adecuado si ese docente “adoctrina” hablando de política o sale a reclamar sus derechos a las calles. Es urgente que desactivemos el ataque permanente que ejercen quienes tienen el control de los medios de difusión y del poder político sobre el pensamiento y la vida emocional, para ocultar la realidad, tergiversando la percepción de la misma con su doble moral y las mentiras que imponen una ética perversa (Miguel Guerrero Escobar, 2012).

Por supuesto, el debate que invito a plantearnos en estas líneas, no está directamente relacionado con la asistencia o no al colegio en esta situación que nos atraviesa a todo el mundo. Se sabe que es urgente la vuelta a la presencialidad, así como también lo es ser conscientes del riesgo que se corre al hacerlo y la importancia de que los cuidados y la prevención de todos los participantes en el acto educativo se lleve a cabo exitosamente. No obstante, es muy importante reflexionar si esa presencialidad en las aulas será un asistir a una institución educativa, a ocupar un asiento dentro de cuatro paredes, o si la necesidad de involucrarse en el corazón de la educación no significa construir un colectivo entre pares. “¿Qué otro gremio llevaría con su acción cívica mejores fuerzas para la paz, el orden y la libertad, como elemento consciente y obligado a proceder con rectitud?” (Terigi, F y Arata, N, 2012, p. 45).

No podemos culpar a las familias por preferir mandar a los niños a las aulas con lo importante que es la construcción individual y colectiva del ser humano, pero sí podemos exigirle a la prensa que dedique sus mejores esfuerzos a decir no aquello que no debe hacerse, sino a dirigir la opinión hacia iniciativas de progreso, con el fin de cambiar las costumbres y la suerte de nuestro país (Terigi, F y Arata, N, 2012). Es de vital importancia que los jóvenes tomen contacto con sus necesidades pedagógicas, y junto a ellas las políticas, con auténticas fuentes de información, para determinar qué responsabilidad es la que tendrán en su comunidad y cuál será la respuesta necesaria en consecuencia (Camilo Torres, 1964).

Además, debemos tener en cuenta que, incluso cuando se intenta debatir en la comunidad cuál debería ser el verdadero rol de los maestros, no es beneficioso para los chicos ver la figura de su educador ser manchada, deshonrada con acusaciones que lejos están de ser ejemplo de la verdadera esencia de la educación.

“Los maestros y alumnos de escuelas, colegios y universidades, representan la fuerza más preciosa para agitar la opinión a favor del mejoramiento de los pueblos”
(Terigi, F y Arata, N, 2012, p. 68).

Bibliografía

- Escobar Guerrero, Miguel (2012). Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN: México.
- JPE/NS. (24 de octubre de 2020). “Que vuelvan las clases presenciales”: el reclamo de padres autoconvocados en todo el país. Clarín. https://www.clarin.com/sociedad/-vuelvan-clases-presenciales-reclamo-padres-autoconvocados-pais_o_DhkgZ8bZB.html
- Obando Arias, M. (2013). La pedagogía de los caracoles: Chiapas y el sistema educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional. Revista Ensayos Pedagógicos
- Terigi, F. y Arata, N. (2012) Carlos Vergara: Pedagogía y revolución. Escritos escogidos. Buenos Aires. Ed. UNIPE
- Torres, Camilo: Conferencia en la Universidad Nacional (1965); La universidad y el cambio social (1964) en Korol, C., Peña, K., Herrera, N. (comp.) (2010) Camilo Torres. El amor eficaz. Buenos Aires. Ed. América libre.

En busca del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano

Una revolución democratizadora e igualitaria para las cuestiones educativas contemporáneas.

Fernando Cayuqueo.

Estoy terminando las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Educación en mi querida UNSAM. Soy educador popular, militante social y amante de los libros. Soy parte de una red nacional de cristianxs emergentes llamada Fronteras donde tratamos de vincular la fe, la política y las diferentes problemáticas sociales.



Introducción

En este primer cuarto de siglo somos testigos del avance progresivo de la hegemonía neoliberal sobre todas las dimensiones de la vida y, particularmente, sobre las cuestiones educativas. Podemos observar cómo esta cultura hegemónica busca constituir a la educación como un privilegio de pocos; también se lleva a cabo un proceso de proletarización y precarización de la profesión docente; y se procura la destrucción de la escuela como espacio democrático e igualitario. A partir de la imposición del sentido común neoliberal vemos la necesidad imperiosa de re-pensar la pedagogía desde una mirada arraigada y situada en y desde América Latina.

En las pedagogías latinoamericanas podemos en-

contrar una acción profética, en términos de Freire, que denuncia y anuncia. Por un lado, denuncia las desigualdades y las injusticias llevadas a cabo a través de los diversos procesos de colonización social, cultural, económica y educativa. Y, por otro lado, anuncia otras realidades posibles; en otras palabras, una creación novedosa generada desde y para América Latina. A continuación pasaremos a considerar algunos puntos fundamentales en los que se apoyan las diferentes pedagogías latinoamericanas a partir de distintos pensadores para pensarlas como alternativas pedagógicas a las actuales pedagogías tradicionales hegemónicas, las cuales responden a los intereses de las clases dominantes.

Elementos fundamentales para otras alternativas pedagógicas

En primer lugar, podríamos hablar que las pedagogías latinoamericanas proponen la reunificación entre el cuerpo y la razón, es decir la reivindicación del cuerpo y el sentir, mientras que las pedagogías hegemónicas tienden a la negación de la identidad de los pueblos. Retomando a Cullen (2017) podemos decir que las pedagogías latinoamericanas están conscientemente arraigadas en el estar antes que en el ser. En otras palabras “lo americano comienza por definirse desde este arraigo, desde el estar en la tierra” (p. 60). De manera que nuestro saber latinoamericano es

situado, así se lleva a cabo un proceso de desmitificación del concepto hegemónico de cultura como principio civilizatorio universal etnocentrista (Cullen, 2017:34) que niega otras subjetividades y otras formas de estar en el mundo. Desde una pedagogía que retoma el cuerpo, el estar, el sentir como lugar de producción del conocimiento y del saber. En otras palabras, de la cultura. Podemos afirmar que toda cultura es una geocultura. De esta manera, la pedagogía latinoamericana reemplaza la reducción del individuo desde el “yo pienso, luego existo” que se eleva a una universalidad lógica por el pueblo como sujeto colectivo que se presenta como una universalidad ética (Cullen, 2017:43). Se reemplaza de esta manera la mirada etnocéntrica e individualista que el modelo hegemónico neoliberal eurocéntrico impone en los procesos educativos por un nacionalismo cultural (Ocampo López, 2005:55) a partir del proceso de mestizaje de las culturas.

“De manera que nuestro saber latinoamericano es situado, así se lleva a cabo un proceso de desmitificación del concepto hegemónico de cultura como principio civilizatorio universal etnocentrista (Cullen, 2017:34) que niega otras subjetividades y otras formas de estar en el mundo”.

En segundo lugar aparece fuertemente la idea de formar pueblos para la ciudadanía y no sólo individuos aislados para la competencia en el mercado laboral. Entendemos la comunidad no como un modo impuesto de convivencia, sino como el lazo entre hombres y mujeres libres, es decir sujetos de la historia y de su propio destino. Y ese tipo de comunidad no nace de forma espontánea, sino que es necesario formarla. La idea de comunidad predomina dentro de las pedagogías latinoamericanas como el ejemplo de las escuelas como “casas del pueblo” y a los docentes como “líderes de comunidades”(Ocampos López, 2005:153) de José Vasconcelos. También podemos encontrar estos rastros en el libro *Raza Cósmica* de Vasconcelos cuando habla de la creación de una cultura colectiva Iberoamericana (Vasconcelos, 1948:205) opuesta a la tradición eurocéntrica que promueve una única cultura universal. Parte de la formación para el ejercicio de la ciudadanía está relacionado con la supresión de los castigos físicos en el ámbito educativo en contraposición de las metodologías crueles del castigo. En esta línea, Vergara (1888) fue un pionero en la construcción de una educación que respete la dignidad de los estudiantes rechazando los castigos corporales, la penitencia y las correcciones que los agravan. Así podríamos identificar los indicios de una pedagogía de la ternura que reivindica la materialidad de la existencia y la importancia de los cuerpos. También podemos encontrar la necesidad de organizar y formar a la comunidad en los procesos pedagógicos zapatistas donde se busca la construcción de una sociedad civil consciente y que procura como propone Camilo Torres (1965) buscar los medios eficaces para el bienestar de las mayorías. Frente al modelo

individualista y competitivo neoliberal las pedagogías latinoamericanas procuran la formación de una comunidad que busque el buen vivir colectivo de hombres y mujeres entendidos como sujetos de la historia.

Un tercer elemento es la inclusión de este tipo de pedagogías, particularmente la incorporación del aspecto indígena en las escuelas. En este sentido, José Vasconcelos instó a la incorporación de los pueblos indígenas en la educación a partir de un proceso de hibridación y mestizaje cultural que daría como resultado una nueva raza cósmica. Este elemento inclusivo llegará a ser fundamental en el trabajo que hará monseñor Leonidas Proaño (1989) con los pueblos indígenas del Ecuador y que ya estaba presente en Simón Rodríguez, que pretendía enseñar la lengua de los pueblos indígenas en las escuelas. La inclusión entendida como igualdad de derechos no sólo formales, sino de hecho es un aspecto sumamente relevante en estos pedagogos latinoamericanos.

En cuarto lugar podemos hablar de una incorporación del trabajo. Se pretende integrar de manera creativa la práctica y la teoría, también llamada praxis. Vergara (2012) pretende que los estudiantes sean sujetos productivos (no sólo empleados) a través de la incorporación de habilidades prácticas juntamente con las teóricas. Estas concepciones se oponen a la concepción del saber como almacenamiento de conocimientos en la cabeza de los estudiantes al servicio de los pequeños intereses egoístas del mercado. La educación debe velar tanto por el saber teórico como por el práctico y la relación íntima que existe entre ambos. Desde la perspectiva de Vergara aparece de forma innata a la educación su dimensión ética, así la educación será para hacer el bien. También Camilo Torres recupera la dimensión ética positiva de la educación anunciando que esta debe estar al servicio del prójimo.

Estos autores y pensadores latinoamericanos buscan de esta manera generar las condiciones necesarias que permitan la expansión de la vida en contra del sometimiento colonial de las grandes potencias que reducen la vida humana a un simple engranaje en la producción capitalista. En otros términos también podemos observar que se encuentra en disputa una dimensión antropológica. En este sentido podemos seguir el pensamiento de Paulo Freire (2003) que concibe a los seres humanos como seres históricos y, por ende, inacabados, incompletos e inconclusos. La conciencia del inacabamiento activa la curiosidad indagatoria de los educandos para la producción del conocimiento. Toda esta perspectiva teórica se opone a lo que Freire llamó la concepción bancaria de la educación que entiende a los seres humanos como seres cerrados sobre sí mismos y pasivos que reciben en sus cabezas, como si fueran recipientes, el único conocimiento legítimo; en otras palabras, el transmitido por los docentes. Este tipo de pedagogía tradicional supone cierto tipo de inmovilismo y fijación histórica acorde a los discursos conservadores del “fin de la historia” donde ya no habría luchas de clases, ni puede ser pensado otra alternativa al orden político, social, económico y educativo neoliberal actual. Desde esta perspectiva se puede suponer la racionalidad instrumental educativo y se pone en discusión nuevamente la políti-

dad de la educación.

Algunas posibles conclusiones

Siguiendo la lectura de estos autores podemos considerar una tradición fecunda de otras alternativas pedagógicas que podrían posibilitar una revolución pedagógica. Una revolución política, entendida en los términos de Arendt (Di Pego, 2006), que no debe basarse en la violencia hacia las demás culturas, sino en la fagocitación de las demás culturas para la creación de una educación propia, momento del mestizaje cultural en términos de José Vasconcelo. Este autor rechaza que la educación latinoamericana sea una imitación de las potencias y propone una comprensión profunda de la cultura y la producción de una manera de pensar propia (1948). Frente a este nuevo cosmopolitismo que trata de arrasar todas las culturas nacionales y locales a partir de una “presunta” cultura universal, se necesita una reivindicación de las culturas de los pueblos dominados. En otras palabras, crear nuevas propuestas educativas desde y para América Latina como, por ejemplo, las escuelas zapatistas en México (Obando Arias, 2013) que llevan a cabo una alternativa pedagógica revolucionaria y contracultural. Debemos volver a preguntarnos sobre cuánto de la educación colonial y neoliberal habita nuestras escuelas, nuestras prácticas y nuestros modos de pensamiento para que nosotros como sujetos históricos mediante la praxis podamos transformar la realidad de opresión que vivimos (Freire, 2002) Es decir que se nos presenta nuevamente el compromiso y el desafío de rehacer el mundo. Debemos asumirnos como seres éticos capaces de intervenir en el mundo (y no sólo adaptarnos a él) para cambiarlo y, así, cambiarnos a nosotros mismos. De esta manera, no podemos ignorar la relevancia, la pertinencia y la urgencia de todos estos legados pedagógicos de nuestro querido Continente y sus comprometidos pedagogos para intervenir en el drama contemporáneo como sujetos de la transformación social.

Bibliografía

- E Cullen, Carlos (2017) – Reflexiones desde nuestra América – Ed. Las Cuarenta, Buenos Aires, Argentina.
- Di Pego, A. (2006) Poder, violencia y revolución en los escritos de Hannah Arendt en Rev.Nueva Época. México
- Freire, Paulo (2002) – Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido – Siglo XXI, Bs.As.
- Freire, Paulo (2003). El grito manso. Editores Siglo XXI. Bs As, Argentina.
- Obando Arias, M. (2013) La Pedagogía de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. VIII, Nº 2 67-89, ISSN 1659-0104, julio-diciembre, 2013
- Ocampo López, J. (2005) José Vasconcelos y la Educación Mexicana. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol.7 – Boyacá, Colombia. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia
- Proaño, L. E., Plan de pastoral indígena, 1989.
- Terigi, F. y Arata, N. (2012) Carlos Vergara: Pedagogía y revolución. Escritos escogidos. Buenos Aires. Ed. UNIPE (Selección de textos)
- Torres, Camilo: Conferencia en la Universidad Nacional (1965); La universidad y el cambio social (1964) y Mensaje a los estudiantes (1965) en Korol, C., Peña, K., Herrera, N.(comp.) (2010) Camilo Torres. El amor eficaz. Buenos Aires. Ed. América libre.
- Vasconcelos, J. (1948) La Raza Cósmica. México. Ed. Espasa Calpe.
- Vergara, C. N. (2012) Pedagogía y Revolución. Editorial UNIPE Editorial Universitaria. Buenos Aires, Argentina.

“El Seminario de reseñas de libros y artículos científicos es una experiencia docente maravillosa”



Pablo Souza

Profesor de Historia por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Docente de la Universidad Nacional de San Martín¹.

Entrevista realizada por
Milagros Calabró y
Florencia Abeleda Fratini.

¹ Ver CV completo al final de la entrevista.

Entrevistador 1 (E1): En primer lugar queríamos que nos cuentes un poco de vos, hace cuánto tiempo estás en la UNSAM, qué líneas de investigación tenés, cuáles son tus estudios, un poquito de eso.

Pablo Souza (PS): Profesionalmente yo arranque a fines de los 80, principios de los 90 con la carrera de grado. Carrera de grado en historia, en una facultad de humanas que tiene muchos parecidos, visto en retrospectiva, con la escuela de humanidades de la UNSAM. La facultad de humanas de la UNICEN. También una universidad bonaerense como la Universidad de San Martín, con las connotaciones específicas que eso da a los estudiantes universitarios bonaerenses. En el 2000, en algún momento y al poco tiempo de graduarme llego a una maestría a Buenos Aires donde conozco a Diego Hurtado, que en ese momento estaba (y continúa) trabajando en el espacio de la Universidad de San Martín en Historia de la Ciencia, la maestría que a mí me tocó hacer en ese momento era un área que hoy se conoce como Estudios Sociales de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (estudio de CTS para los amigos). Promediando esa cursada de maestría, con crisis social en el medio donde varios fuimos testigos de algunas escenas donde entregábamos los exámenes y nos íbamos a la Plaza de Mayo a tirar piedras y tomar mate con la gente que se estaba manifestando. En el marco de eso lo conocí a Diego y él me propone hacer una tesis orientada en uno de los institutos de investigaciones que tenía la Escuela de Humanidades de la UNSAM y ahí la conozco. Con lo cual en términos de trabajo en el espacio UNSAM, desde el 2003, ya dieciocho años. Ahí arranqué con una tesina de maestría escrita en ese espacio. Y en términos docentes un poquito después, a principios del 2006, con lo cual quince para dieciséis años de docencia. Lo más interesante me parece que es, en términos de docencia, de todo un poco en el espacio metodológico. La Universidad de San Martín ha crecido formidablemente en esos dieciséis años, es increíble. De hecho al giro visual, a la perspectiva ya visual lo que ha crecido y también en los otros espacios: institucionalmente, en la cantidad de carreras de grado, de posgrado, la cantidad de docentes incorporados, la cantidad de alumnos que están cursando, es un mundo y otro digamos en esos quince, dieciséis años. Yo empecé trabajando en el área de metodología y era una de las comisiones a cargo, en ese momento con una querida docente, que se jubiló hace ya unos años que era Crisitna Mantegari, Diego Hurtado, yo y un par de personas que hoy no están en la UNSAM: Javier Fernández y Adriana Feld, que estaban en la parte de investigación y no dando clases. Estábamos en comisiones de metodología que eran abiertas para varias carreras de IDAES y Escuela de Humanidades. Trabajé en cátedra y quedé, básicamente, en el espacio de Historia de la Ciencia desde 2006, que empecé a dar unos prácticos y hoy por hoy es la materia de la que estoy a cargo. Es una materia específica para la carrera de Filosofía y, eventualmente, la pueden cursar como optativa compañeros y compañeras que vienen de la carrera de Historia. En el espacio de Ciencias de la Educación dí, durante muchos años, metodología y en algún momento, a propuesta de Eduardo (Langer), surgió la posibilidad de salir del área de metodología y cubrir un par de áreas, muy interesantes, que son: por un lado, la vieja y querida Histo-

ria Social General, que acá se denomina Historia General que es introductoria del ciclo común para compañeros y compañeras de primer año y justamente a la salida de la carrera, el taller en el que trabajamos mucho este año que es el Taller de Producción de Reseñas Bibliográficas y Artículos Científicos. Es una de las opciones pensadas como alternativas al viejo espacio de las licenciaturas. Hasta ahí muy muy compilado, un abstract muy compilado de lo que ha sido el laburo en materia docente en la Universidad de San Martín. Siempre con alguna orientación hacia el espacio metodológico, yo me formé en ese área. En Tandil, básicamente, además de las materias oficiales en historia, el área en el que yo trabajé muy incipientemente, muy tempranamente era el área de historiografía, de discusiones metodológicas y tal. Sigo trabajando en esa área. Así que más o menos por ahí el aporte que uno humildemente hace a la labor docente.

Entrevistador 2 (E2): Bueno Pablo, recién nos nombrabas el Seminario de Reseña de Libros y Artículos Científicos, queríamos preguntarte qué es una reseña.

PS: Una experiencia docente maravillosa, por lo menos para mí y ojalá que lo haya sido también para los compañeros y compañeras que estuvieron en el espacio aunque creo que sí. ¿Qué es una reseña? Una reseña es, así a quemarropas, la respuesta más concreta que me gusta dar y tiene una connotación clásica: es un determinado tipo de género, los que Bajtín denomina género secundarios, un determinado tipo de tecnología, de artefacto, que moviliza un conjunto de pericias artesanales que son las que intentamos entrenar o visibilizar en el espacio este del seminario, del taller. Esas pericias tienen que ver con recabar información, con analizar información y con escribir información básicamente. Tres grandes pilares que Wrights Mills denomina en La Artesanía Intelectual, que es un texto que nos acompaña a modo de mantra toda la cursada, reconoce como tres actividades potentes. Una reseña en este sentido busca dar una imagen, resumida, con pinceladas escriturales amenas de introducción a un campo. Uno por lo general reseña un libro y esa reseña de libro o hace en el marco de estar formándose en algún ejercicio de investigación, en la presentación de alguna ponencia o estar leyendo para algún ejercicio de investigación un poco más amplio como podría ser una tesis, entonces ahí viene el director o la directora y te dice “che, por qué no reseñas este texto que de alguna manera te va a formalizar en el manejo de ese campo”. No solo es el artefacto, las dos o tres carillas, cuatro o cinco según los estándares que exijan las revistas, que hay que presentar sino que al mismo tiempo es una llave de entrada a una biblioteca paralela en la cual uno va a empezar a explorar la información que va a venir muy bien para algún tipo de actividad que uno esté emprendiendo en este espacio. Es al mismo tiempo un espacio de búsqueda y una tecnología literaria, un género discursivo diría Mijaíl Bajtín, que permite entrenar estas actividades que nombrábamos hace un ratito. Más o menos por ahí andaría una definición rápida de qué es una reseña.

E1: Perfecto, muy completa igual. Refiriéndonos al seminario qué diferencias podés decir que hay entre elegir este formato de trabajo final y lo que sería por ahí un for

mato más tradicional de tesina.

PS: Es excelente la pregunta. Me parece, para los compañeros que están entrando en esa etapa, que es una pregunta fundamental. A ver, hay varios problemas que hay que señalar, intento no perderme, cualquier cosa me van cortando y nos vamos ordenando por temas. El primer tema, y con el que me parece que sirve, tiene que ver con el cuco de la tesis, con las imágenes ensombrecidas, con los miedos, las angustias que se movilizan con el ejercicio de tesina. Y se movilizan muchas. Una tesis es un ejercicio muy clásico que caracteriza como rito de paso, como rito iniciático en la vida universitaria y es un ejercicio que concita muchos temores y de hecho muchos miedos, muchas dudas, con lo cual muchas veces el ejercicio de abordar todo ese bagaje de dudas es mucho más intenso que el ejercicio de escribir una tesis en sí mismo, que de última son ¿hoy cuánto? setenta, ochenta, noventa páginas y ya. De todos modos es un ejercicio bastante complicado, con lo cual me parece que las casas de estudio, en este caso la UNSAM, la carrera de Ciencias de la Educación ha ido buscando alternativas. Y una de las alternativas muy válida, muy convincente, muy interesante, es la de presentar un trabajo hecho en base a reseñas de textos científicos o el trabajo de escritura de un artículo. Que es un formato que se viene utilizando ya en posgrados, lo interesante es esto. No es una versión trasnochada o que carezca de legitimidad o lo que se le parezca, de hecho viene muy empoderada, es una alternativa visible en muchas maestrías locales e internacionales en las que se toma como actividad de graduación la posibilidad de que la persona que está escribiendo coloque en una revista del estado del arte que se designe el formato de un artículo. Ese artículo o reseña tendría que tener las principales ideas sobre las que ha estado trabajando el tesista, la tesista. Entonces, habilitar un seminario en el que exploremos la posibilidad de reseñar, en nuestro caso son cuatro libros o cuatro textos que nos hayan llamado mucho la atención, y hacerlo, nosotros este año lo trabajamos en formato de un estado del arte.

“Una de las alternativas muy válida (al clásico ejercicio de tesis), muy convincente, muy interesante, es la de presentar un trabajo hecho en base a reseñas de textos científicos o el trabajo de escritura de un artículo”.

Es decir intentando buscar los puntos de continuidades, eventualmente si hay de rupturas también, entre los autores que estamos reseñando, como si estuviéramos preparando el estado del arte de un ejercicio de una ponencia o una tesina. Me parece que es, en general, un ejercicio de enorme interés tanto como el de una tesina. Porque pone en contacto con la actividad de buscar bibliografía, pone en contacto con un estado del arte con un campo temático que a los estudiantes, a las estudiantes le interese, pone en contacto con la actividad de exploración, de indagación y con la actividad escritural. Es decir, se pone en contacto con todas las actividades de la tesina, sin los miedos de la

tesina. Con lo cual hasta ahí pareciera que, en principio, si las cosas van bien estaría dando un resultado importante en cuanto a la actividad de graduación. Nos estaría aproximando a una vía menos tamizada por fantasmas, por sombras digamos, en cuanto a las complejidades de la tesis que hablábamos hace un rato y al mismo tiempo un ejercicio de intensidad escritural y de búsqueda de información tanto como el de una tesina normal. Yo creo que por ahí andaría el núcleo de la propuesta y de lo ventajoso que pueda llegar a ser la propuesta, mismo que las otras que ustedes ya conocen y que saben que funcionan. Recuerdo ahora el otro espacio que nos habíamos reunido a principio de año que era el de recuperar las experiencias de campo, recuperar en forma escritural, en forma narrativa, las experiencias de campo. Fijense que si superponen las dos áreas es más o menos el ejercicio de una tesis: recuperar una experiencia de campo y por otro lado armar a través de reseñas bibliográficas el estado de arte de un tema X es casi una tesis. Con lo cual en los hechos ustedes terminan haciendo las mismas actividades de una tesis focalizado sobre una dimensión mucho más manejable, mucho más asequible y me parece mucho más ventajosa para que la graduación no se transforme en un cuello de botella. Si uno no ha entendido mal, las universidades en Argentina tanto en el grado como en el posgrado siguen teniendo un problema de graduación, de tasas de graduación, y hay que hacer cosas respecto de eso. Me parece que esa es la espiritualidad que se le ha intentado dar desde la propuesta de Eduardo (Langer) y desde el equipo que él está.

E2: Pablo te hago una doble pregunta. Primero si hay alguna extensión máxima ó mínima de los libros o artículos a seleccionar y respecto a esto, si tenés algún consejo para los y las estudiantes de los primeros años, sobre cómo seleccionar esos libros o artículos. ¿Alguna clave para llegar al último tramo de la carrera con algo ya armado?

PS: Excelente la pregunta. Yo transmito la experiencia que aprendí este año, no es ningún principio pedagógico, ni teórico ni nada que se le parezca: experiencia práctica, empírica de un año en que el funcionamiento del curso fue maravilloso. La primera versión del curso para mí tuvo un sabor a mucho signo de pregunta porque se habían anotado uno o dos compañeros, estaba arrancando la pandemia, nos estábamos desayunando con el hecho de que íbamos a pasar a un formato virtual, entonces esos compañeros no se sintieron contenidos, dejaron, y uno se quedó con el espacio vacío. Y eso es siempre una connotación para el docente y un espacio de laburo práctico feo. Este año funcionó maravillosamente bien, fue un grupo en el que nos permitimos a nivel de lo personal una catarsis, estaba complicado trabajar en ese contexto y los compañeros y compañeras venían cansados y cansadas de una actividad pública como fue este año. Lo que yo aprendí este año fue que el curso se potencia si nos damos un primer espacio de unas tres o cuatro semanas, nos tomamos aproximadamente para buscar indagar cada uno los libros o las líneas temáticas que más les hubieran ido gustando a lo largo de los años de carrera. Entonces creo que por ahí nos orientamos bien. Cuando se fue haciendo, cristalizando, la posi-

bilidad de que cada uno de los estudiantes podía recuperar aquellos temas que le habían gustado a lo largo de los tres o cuatro años de cursada, o cinco, y que hubieran tenido al mismo tiempo, apoyo por parte del cuerpo docente como tutoras, tutores habilitados para conducirlos en ese tema, entonces ahí hubo un cambio importante en el espacio y el laburo se potenció. En seis o siete semanas, ya teníamos unos borradores muy interesantes de propuesta. Y todo eso era porque los compañeros y compañeras se animaron a escribir con los temas que venían laburando. Consejo, respuesta a tu segunda interrogante, me daría la sensación que si las compañeras y los compañeros llegan con el área temática más o menos identificada, qué les gusta, estamos dando un avance importante porque seguramente esa área temática esté asociada a uno o dos nombres a partir de los cuales podemos armar la lista bibliográfica. En cuanto a los datos técnicos, qué extensión o qué materiales, nosotros, a rigor de verdad, nos movemos con un abanico de temas y de autores importantes. Algunos compañeros y compañeras estaban fascinados y querían reseñar tres o cuatro libros de Bourdieu, otros por ahí estaban con artículos más específicos, asociados a temáticas de la coyuntura que a ellos les estaba preocupando y no eran autores muy populares o conocidos. El espectro en ese sentido es amplio, la idea es que los textos les sean de utilidad. Estamos hablando de artículos de veinte páginas, veinticinco carillas sería más correcto. En cuatro artículos estaríamos entre unas ochenta, cien carillas de material a reseñar. La cantidad de espacio dedicado a esto formalmente, la cantidad de fojas, de carillas que lleva el ejercicio, teniendo en cuenta que se arma un plan que se escribe una introducción,

que se hace una fundamentación de por qué se eligen esos artículos, de que se intenta armar una hipótesis de lectura y tal, puede valer entre las treinta, cuarenta, cincuenta carillas, como mucho me parece que andábamos por los números que habían requerido oficialmente la casa de estudios.

E1: Bien, perfecto. Con eso creo que ya estaríamos, ¿no? ¿Pablo, querés agregar algo más?

PS: Ustedes hicieron las preguntas sobre qué autores, qué tema, qué formato, y todo eso va fenómeno. Supongo que también se beneficiaría cualquier ejercicio, ya no solo el de este taller, el de a mediano plazo y en la medida de lo posible, ir formalizando mucho más el aprendizaje a través de herramientas escritas. Nosotros tenemos todavía ciertos formatos en las universidades locales, algo a la antigua rígame, en la que la presentación oral, los finales orales son una instancia clásica de esto, siguen siendo el momento clivaje, el momento vascular de aprobar la materia. Tenemos parciales escritos y tal, no sé como se me ocurre que con talleres de escritura, un compromiso mayor del cuerpo docente abriendo el juego a actividades escritas, regulando el centro de estudiantes con propuestas. En fin, invitando una mesa de diálogo en la que lo escritural pase a ocupar una dimensión mucho más importante en la vida estudiantil. Me daría la sensación de que vamos a llegar a un trabajo mucho más fácil, sea cual sea, el de reseñas de textos y artículos, el de recuperación de información de campo, el de una tesina, los que fueren.

¡Muchas gracias, Pablo!

Pablo Andrés Souza (48) vive en San Isidro, provincia de Buenos Aires y es Profesor de Historia por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN), Magister en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología por la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA), Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (FFyL-UBA).

Realizó estudios de especialización en la Universidad de Barcelona (UB) y en el Instituto de Geociencias de la Universidad Estadual de Campinas (IG-UNICAMP-Brasil). Se desempeña como docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, en la Escuela de Humanidades de la UNSAM y en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Entre los cursos a cargo figuran la cátedra de Historia Social de la Ciencia, la Tecnología y la Medicina y el Seminario Permanente de Historia de las Instituciones Científicas Argentinas.

Desde el año 2018 es docente encargado de la materia "Socialización para la Participación Ciudadana" de la especialización en Comunicación de la Ciencia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. Es investigador del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia y la Técnica "José Babini" y en tal sentido, es autor de numerosos artículos sobre historia de las ciencias biomédicas argentinas durante los siglos XIX y primera mitad del XX.

Estuvo a cargo del proyecto jóvenes investigadores dedicado al estudio de las instituciones de medicalización y encierro de la provincia de Buenos Aires durante el siglo XIX, y hoy día está a cargo del proyecto titulado "Cristalización de regímenes de producción de saberes (RPS) en el ámbito de las ciencias, las tecnologías y los sistemas médicos de Buenos Aires (1776 a 1933)", radicado en la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Fue editor encargado de la revista Saber y Tiempo perteneciente al portal virtual de revistas de la UNSAM, y dedicada a la publicación de textos originales sobre la historia de la ciencia, la tecnología y la medicina Argentina y Latinoamericana.

Banco de Trabajos Finales

En este espacio podrán encontrar los Trabajos Finales (ex-Tesinas). Les comentamos que el acceso a los mismos, es de carácter libre, y pueden solicitarlo para consulta a través del siguiente formulario de Google: <http://bitly.ws/fz8B>. Para acceder a él, deberás utilizar tu cuenta @unsam, únicamente.

Les recordamos que al completar este formulario, están solicitando cierto material que no puede ser compartido con otros compañeros, dado que el uso es exclusivamente personal y en carácter de bibliografía de consulta. Si llegaron a desear utilizarlo para alguno de los trabajos académicos que realicen, recuerden citarlo adecuadamente, ya que es material producido por otros.

2021

1. *La construcción metodológica de las Ciencias Sociales en Primer Ciclo de Educación Primaria. Estudio de Caso.* (Anabella F. Aguirrez).
2. *Formatos escolares en el Nivel Medio* (Patricio Hernán Silva).
3. *¿Un Envión hacia dónde? Análisis de la puesta en acto de la estrategia de inclusión con énfasis en Educación del Programa "Envión" en la sede Villa Hidalgo* (Natalia Ontivero).
4. *Experiencias de las/os estudiantes de una escuela secundaria de José León Suárez en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM* (Edith Suarez).

2020

5. *Las TIC y los procesos de aprendizajes en estudiantes del Siglo XXI* (Francisco De Simone).
6. *Las tomas de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, entre 2010 y 2013, en los medios gráficos* (César Fernando Lenci).
7. *Los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa: Un estudio de los casos de Chile y Cuba* (Silvia Noemí Kesler).
8. *El campo de la Política Educativa durante el periodo post dictadura argentina (1983 -1985)* (Walter Omar Pérez).
9. *Participación y convivencia en la escuela secundaria: la creación de sistemas de convivencia escolar en la prensa gráfica* (Micaela Yael Saravi).
10. *El juego en el Nivel Inicial* (Cecilia Busch).
11. *Políticas curriculares en el nivel primario 2006-2015 y representaciones sociales en contextos de vulnerabilidad. Un estudio sobre las perspectivas de igualdad educativa* (Irene Fabiana León).
12. *Estado de situación de la Educación Sexual en el marco de la ley 26,150, en escuelas de enseñanza media de la Argentina* (Sabrina Elisabeth Molina).

13. *El Centro Universitario Areco: una experiencia de inclusión y generación de arraigo en San Antonio de Areco y la región* (Lidia Lorena Biancheri).
14. *Herramientas para fortalecer la educación vial en el último tramo del secundario en el partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires* (Alejandro Arias).
15. *La formación de liderazgo en tiempos de gerenciamiento. Un estudio de las prácticas institucionales y los sentidos de estudiantes en una escuela de elite del norte del conurbano bonaerense* (Leandro Di Nucci).
16. *Propuestas de reforma en el nivel medio de la educación argentina entre 1900 y 1934* (Natalia Soledad Naranjo).
17. *La Educación Física en los sistemas escolares de Argentina y Costa Rica. Una mirada sobre las políticas y los marcos normativos* (Milagros Dogliotti).
18. *Experiencia y reflexión: una unidad indisoluble. Sistematización de la experiencia de adscripción en "Didáctica III"* (María Florencia Angelone).

2019

19. *La escuela en la memoria de sus egresados: formación secundaria en contextos de pobreza urbana* (Germán Augusto Rodríguez).
20. *Las TIC y los procesos de aprendizajes en estudiantes del Siglo XXI* (Francisco De Simone).

Podés encontrar el listado completo con los Trabajos Finales más antiguos, tanto en el formulario antes mencionado

como en este documento:

<https://cutt.ly/6mKex02>

Convocatorias

CONVOCATORIA A ARTÍCULOS

- Revista Cuadernos del ICIC
Contacto: publicacion.icic@gmail.com
Página Web: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/icic> | Convocatoria permanente.
- Revista Espacios en Blanco
Contacto: espacios@fch.unicen.edu.ar
Página Web: <http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar>
Convocatoria permanente.
- Revista de Educación Polifonías
Contacto: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com
Página Web: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar>
Convocatoria permanente.
- Revista Propuesta Educativa
Contacto: propuesta@flacso.org.ar
Página Web: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>
Convocatoria permanente.
- Horizontes Sociológicos
Contacto: horizontessociologicos@gmail.com
Página Web: <http://horizontessociologicos.aasociologia.org.ar>
Convocatoria permanente.
- Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)
Contacto: PEDAGOGIA@listserv.rediris.es
Página Web: <http://educacionpoliticas.wixsite.com/revista>
Convocatoria permanente.

CONVOCATORIA A CONGRESOS

- IX Encuentro nacional y VI latinoamericano sobre ingreso universitario.
Fecha y lugar: 28, 29 y 30 de marzo de 2022, San Luis, Argentina (modalidad virtual).
<http://www.noticias.unsl.edu.ar/29/06/2021/la-unsl-sede-ra-sede-del-encuentro-nacional-y-latinoamericano-sobre-ingreso-universitario/>

- I Jornadas de Investigación en Política Educativa.
Lugar de realización: Sede Rectorado UBA, J. E. Uriburu 950.
La Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) comunica la realización de las I Jornadas de Investigación en Política Educativa, que tendrán lugar el 1, 2 y 3 de junio de 2022 en Buenos Aires organizadas conjuntamente por los colectivos organizadores de los Encuentros de Cátedras, la revista RELAPAE (Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación) y la Re-LePe (Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa).

Se proponen tres tipos de actividades:

- Áreas temáticas de presentación de ponencias: Teoría, historia y producción de conocimiento en el campo de la Política Educativa. Políticas educativas como políticas públicas. Globalización y políticas educativas.
- Foros de discusión: La enseñanza de la disciplina en la educación superior. La formación de investigadoras/es en el campo, y los vínculos entre el grado y el posgrado.
- Paneles

Las Jornadas se desarrollarán en modalidad presencial para las áreas temáticas y los foros de discusión, mientras que los paneles serán en formato híbrido.

Envío de ponencias:

Se convoca a la presentación de propuestas de ponencias en alguna de las tres áreas temáticas, a través de resúmenes ampliados. Para la elaboración del resumen debe tenerse en cuenta la descripción del área temática respectiva. Se dará prioridad a las propuestas que den cuenta de resultados de investigación, sistematicen investigaciones previas o articulen una reflexión basada en desarrollos teóricos. Dichos resúmenes serán evaluados por el equipo coordinador de cada Área y aquellos aceptados serán subidos a la página web con antelación. Además, serán publicados en las Actas del evento los trabajos de quienes se inscriban y asistan a las Jornadas. Cabe aclarar que la modalidad de trabajo no prevé la exposición individual de las ponencias, sino que privilegia el debate entre colegas alrededor de los problemas e interrogantes de cada área.

Extensión de los resúmenes ampliados: hasta 2.000 palabras, incluyendo referencias bibliográficas; en formato word, escritos en letra time new roman, fuente 12, interlineado, 1,5. Máximo tres autores/as por ponencia.

Plazo de envío de los resúmenes: hasta el 4/3/2022

Deberán ser enviados a la dirección electrónica: jornadas-politicaeducativa@gmail.com utilizando la plantilla adjunta. En el asunto del mail deberá indicarse apellido del/las/los autor/as/es y área temática seleccionada (una de las tres áreas especificadas).

Fechas Importantes

D I C I E M B R E

- 1 al 10: SOLICITUD DE RECONOCIMIENTO - ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE FORMACIÓN.
- 6 al 11: MESAS DE EXAMEN (1ER LLAMADO).
- 13 al 18: MESAS DE EXAMEN (2DO LLAMADO).

Repositorios de Bibliografía

- Catálogo de la Biblioteca de la UNSAM - <http://koha.unsam.edu.ar>
- Textos fundamentales de los 100 años de la Reforma Universitaria (1918-2018) - <https://www.clacso.org.ar/reformadel18/>
- Buscador Digital CONICET - <https://ri.conicet.gov.ar/>
- Catálogo de la Biblioteca de Filosofía y Letras de la UBA - <http://opac.filo.uba.ar/>

Presentaciones

¿Quiénes somos?



Florencia Abelenda Fratini

Soy egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación y actualmente estoy en proceso de elaboración de mi trabajo final para la Licenciatura. Mi rol principal en la RICE es responder los mails y leer y hacer sugerencias de corrección en los trabajos que recibimos. Este espacio para mí significa

una oportunidad para fomentar el diálogo entre estudiantes, de estar en contacto con lo que sucede en el mundo académico y también empezar a animarse a dar a conocer las propias producciones.



Tomás Bentivegna

Me encuentro cursando el tercer año de la Licenciatura en Educación. Creo que retomar la RICE es fundamental para que los estudiantes podamos sentirnos más acompañados durante todo el proceso. Comprender las lógicas académicas es de suma importancia para poder elegir lo que más nos interesa. Mi

principal rol es la edición y las entrevistas. Que los alumnos formemos parte de este espacio me parece muy valioso.



Rocío Benítez

Soy egresada de la Licenciatura en Psicología de la USAL y estudiante del tercer año del Profesorado en Ciencias de la Educación de nuestra bella universidad. Me gusta la RICE porque es un espacio que nos atraviesa a todes y creo que si le sacamos provecho puede llegar a tener una potencia enorme.



Jonathan Andrés

En la actualidad estoy cursando las últimas materias de la carrera, y previamente transité por un profesorado de educación primaria. Sostengo que la RICE es un potente espacio de escucha y de encuentro entre pares; pensado y realizado en horizontalidad, es también expresión de un punto de disputa con los intereses que pregonan una universidad para pocos. Principalmente mis tareas se dirigen a pensar y llevar a cabo, junto a mis compañeros, el proceso creativo que demanda la producción de la revista.



Naiara Belén Parra Kaisserián

Soy Profesora de Educación Inicial (ENS 4), especializada en Educación por el arte (iva). Me encuentro realizando el segundo año del Profesorado Ciencias de la Educación (UNSAM) y de la Licenciatura de Gestión de Instituciones Educativas (UniCABA). Aquí, en la rice, me encargo principalmente

de leer y hacer sugerencias en los trabajos recibidos, y de la edición final. Es una alegría formar parte de la RICE: construir e intercambiar con otros en un espacio de tanto respeto y cariño, siempre es motivo de regocijo.



Candela Ciongo

Soy estudiante del profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación, actualmente estoy cursando el tercer año de la carrera. En la RICE me encargo principalmente del área de comunicación junto con algunos compañeros. Me resulta muy emocionante poder formar parte de la revista ya que en las cuestiones sobre educación encuentro mucha pasión y alegría.



Milagros Calabro

Soy estudiante de tercer año del Profesorado en Ciencias de la Educación en la UNSAM. Para mí formar parte de la RICE es devolverle un poco a esta casa de estudios que tanto me da y seguir disfrutando el trabajo colectivo, en conjunto.



UNSAM
ESCUELA DE HUMANIDADES

educacion@unsam.edu.ar