



Universidad
Nacional
de San Martín



1983 - 2023
40 AÑOS DE
DEMOCRACIA



Humanidades
UNSAM

AGOSTO 2023 • NÚMERO 18

RICE



REVISTA INFORMATIVA DE LAS
CARRERAS DE EDUCACIÓN
ISSN 2618-2548

Editor principal: Eduardo Langer

Editor asistente: German Augusto Rodríguez

Equipo de Diseño: Naiara Parra Kaisserián y Vanina Mallia

Fotografía de la portada: Ortelli, Christian

Equipo de Comunicación y Lectura: Fernanda Escurra

Equipo de organización: Agustín Fernández, Candela Ciongo, Victoria De Marco y Tobías Cababié

Equipo de Difusión y Redes: Candela Ciongo y Tobías Cababié

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)

ISSN 26182548

Índice de contenido



[Bienvenida. Pensar la fuerza de lo colectivo](#)

Página 5

[Vulnerabilidad e inclusión, derechos torcidos.
Por María José Croce, Sabrina Bolado, Norma
Sanabria Licenciada](#)

Página 6

[El karate y sus posibilidades. Puntos de encuentro
entre esa disciplina y la Educación.
Por Martín Augusto Melo](#)

Página 9

[Influencia de los discursos tecnocráticos en las
políticas educativas Argentinas: Eugenesia y Capital
Humano.
Por Dr. Iván Gabriel Dalmau y el Dr. Sebastián
Botticelli](#)

Página 11

[La investigación educativa en pandemia: las
representaciones de las mujeres sobre ellas
mismas como madres, trabajadoras y estudiantes
universitarias de IDAES-UNSAM.
Por María Edith Arena, Lorena Lucrecia Nieto y
Laura Pulleiro.](#)

Página 14

[Dios en el aula: El currículum como espacio de poder
y control en las prácticas pedagógicas
Por: Carlos Iván Cheng, María Victoria De Marco,
Fernanda Escura, Agustín Tomás Fernández, Carina
Mazzola, Jazmín Rocío Mkanna, María Belén Uranga.](#)

Página 17

[La educación universitaria en Argentina, Chile y
Uruguay: entre el derecho social y el servicio.
Por: Martins Gironelli, V., Sosa Henri, C. Corti, V. y
Gorostiaga J.](#)

Página 20

[Entrevista a Marisa Bolaña
Por: Tobías Cababié.](#)

Página 24

[Experiencia en el ENECE XVI 2023- UNSAM.](#)

Página 28

[Bancos de tesinas y trabajos finales](#)

Página 31

[Convocatorias](#)

Página 32

[Fechas importantes](#)

Página 33

[Repositorios de bibliografía digital](#)

Página 34

[¿Qué nos proponemos en Rice? ¿Quiénes somos?](#)

Página 35

Agradecimientos especiales:

- Fotografía de Portada: Ortelli, Christian
- Fotografías Índice: Mallia Vanina, Micaela Scaffidi
- Fotografía Bienvenida: Joaquin Ferreira
- Fotografía página 33: Gisela Romina Nieto
- Fotografía Contratapa: Micaela Scaffidi



Pensar la fuerza de lo colectivo

*“Cuando las arañas tejen juntas, pueden atar a un león.”
(Proverbio Etíope)*

Ejercitar la práctica de reconocernos en el hacer, en la huella o en la espera, transitando a veces en un no tan sincrónico vaivén, en un ir y venir incesante en medio de una búsqueda que puja interiormente, dándonos la sensación que existe algo más grande que nosotrxs mismos.

Nadie recorre este camino solx.

Movernos nos da ese don de fluir y converger, esa potencia que, en mayor o menor medida, nos convoca con la certeza de sabernos unx a la par del otrx.

Nadie se salva solx.

De esta manera queremos hacer hincapié en la fuerza de lo colectivo en nuestras vidas. Bajo el contexto actual, cabe destacar que entendemos y sostenemos que la educación es un derecho que debe ser defendido y no un bien que pueda expresarse desde las libertades individuales, que pueda ser mediado por los mercados o pensarse simplemente como una inversión rentable y productiva.

Así, este número de la revista contiene una serie de artículos que se preguntan y reflexionan sobre la actualidad de la educación, problematizando entre otros temas la relación entre derechos sociales y servicios, recopilando diversas experiencias e investigaciones, tanto de estudiantes como de docentes de las carreras de Educación de nuestra Universidad.

Por último, consideramos necesario que se genere debate en las aulas sobre el tipo de educación que queremos, por sobre todas las cosas, reunirnos alrededor de los derechos que hemos conseguido y que son cobijo estructura y trinchera en este tiempo y en los que vendrán

¡Nos encontramos por las aulas!
Equipo Rice

Vulnerabilidad e inclusión, derechos torcidos.

Norma B. Sanabria



Profesora de Educación Inicial-Licenciada en Educación Inicial, UNSAM

Me desempeño como Maestra de 3° Sección en el Jardín San Pablo de la Cruz y como Maestra de 2° sección en el Jardín de Infantes del Colegio Santa Teresa del Niño Jesús.

María José Croce



Maestra de Educación Inicial, Técnica en Coordinación Pedagógica por UCA, Licenciada en Educación UNSAM.

Me desempeño como Directora Pedagógica del Jardín de Infantes San Pablo de la Cruz y Coordino los Jardines de gestión Municipal del Partido de Escobar.

Sabrina C. Bolado



Profesora de Educación Inicial, Licenciada en Educación Inicial UNSAM Me desempeño como Maestra de 2° sección en el Jardín San Pablo de la Cruz en el partido de Vicente López, Maestra de 3° sección en el Jardín de Infantes Municipal “El Ombú” en el partido de Escobar y Capacitadora para docentes y/o estudiantes de Nivel Inicial.

En 2008 la Argentina incorporó a su ordenamiento jurídico una nueva ley sobre los derechos de las personas con discapacidad haciendo referencia a la Educación en el artículo 24 “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a (...)”.

Si hablamos de inclusión escolar, la UNESCO la define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los/as estudiantes, con especial énfasis en aquellos/as que, por diferentes razones, están excluidos/as o en riesgo de marginación.

Contextualizando estos conceptos en un entorno de alta vulnerabilidad social, entendemos que, al hablar de inclusión escolar, el/la niño/a con discapacidad, es violentado en sus derechos. Los estados, los gobiernos y las organizaciones gubernamentales quedan expuestas frente a estas situaciones.

Los/as niños/as con discapacidad que necesitan un diagnóstico y pertenecen a comunidades con altos índices de pobreza y con familias que tienen un empleo dentro del mercado informal, acceden a

la salud a través del sistema público, muchas veces colapsado; otras veces sin recursos profesionales y tantas otras veces, este sistema público cuenta con escasos recursos para realizar estudios específicos que permitan establecer diagnósticos. Es así que familias comienzan peregrinaciones eternas que, en ocasiones, lleva años poder obtener el diagnóstico. Una vez que llegan al diagnóstico, pueden tramitar el Certificado Único de Discapacidad (CUD) que habilita la posibilidad de abrir las puertas de las terapias específicas necesarias. Pero como ya hemos dicho, muchas veces este diagnóstico necesita del período completo que abarca el Nivel Inicial.

No encontramos ninguna política pública que articule salud, educación y vulnerabilidad. En el partido de Vicente López existe una institución donde hay diagnósticos y tratamientos de diferentes discapacidades; sin embargo, el acceso a los turnos para las diferentes especialidades puede demorar entre 4 y 6 meses, sólo para comenzar con el proceso de diagnóstico y luego continuar con las derivaciones específicas, donde es aún más notoria la escasez de recursos.

La gran dificultad se presenta en los procesos de inclusión que se dan al interior del Nivel Inicial, sin un acompañamiento profesional específico para estas infancias. Nos planteamos si existe una verdadera inclusión o si el nivel Inicial a través de prácticas amorosas de cuidado, sólo ayuda a transitar esos primeros años escolares.

En palabras de Marchesi y Martín (1998) la equidad significa que cada persona reciba los recursos y ayudas que requiera para estar en igualdad de condiciones, de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes, ni condicione sus opciones de futuro.

Parfraseando a Blanco (2006), la atención a la diversidad y el desarrollo de las escuelas inclusivas requiere necesariamente de una mayor articulación de los sistemas educativos con otras instancias de la sociedad que son la fuente del aprendizaje de las personas, así como del desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de forma integral la diversidad de necesidades del alumno/a. A la educación le corresponde eliminar o minimizar las barreras del sistema escolar que limitan la igualdad en el acceso a los conocimientos, pero, al mismo tiempo, es preciso implementar políticas económicas y sociales que aborden las causas que generan desigualdad fuera de los sistemas educativos y aprovechar los recursos de otros sectores para garantizar el aprendizaje.

Creemos en el acompañamiento desde la escuela. Sostenemos que se debería comenzar desde los profesorado brindando una formación que aborde la didáctica de la enseñanza inclusiva, así como se estudia la didáctica de las matemáticas o la didáctica de la educación inicial. Los/as docentes necesitamos conocimientos y herramientas para poder acompañar situaciones que, muchas veces, nos sobrecorren o superan y trascienden nuestra formación de base.

Compartamos la experiencia de M. un niño que ingresó al Nivel Inicial de un jardín de gestión social, en la primera sección con 3 años cumplidos. En el transcurso de ese año lectivo, las docentes comenzaron a observar algunas conductas que llamaron su atención: aleteo al desplazarse de un lugar a otro, comunicación oral a través de gritos, períodos de atención más cortos que lo esperado para su edad y juego solitario. Ahí comenzaron las observaciones más específicas, reuniones con el equipo directivo y con la madre (único familiar directo). Se inicia así el proceso de búsqueda de un diagnóstico.

El primer obstáculo que se presentó fue encontrar profesionales en la salud pública que puedan responder a las consultas, por ejemplo, un/a neurólogo/a infantil, psicólogo/a infantil, fonoaudiólogo/a, etc. Una vez que se encontró una posibilidad de contacto con algún profesional, surgió la problemática del tiempo de espera para los turnos. Comienza el nuevo ciclo lectivo y, si bien se logró un psicodiagnóstico (arancelado, cuyo pago fue realizado por la

institución educativa), faltaban cubrir todavía distintas instancias específicas del diagnóstico que duró todo el transcurso de la sala de 4. Recién al final de ese año se logra, a través de la trabajadora social de la institución, el ingreso excepcional en el instituto municipal Marini.

A comienzos de la sala de 5, se logra que la mamá tramite el CUD e ingresa en el Instituto Marini en lista de espera, sin terapias que respondan al diagnóstico.

M. siempre fue un niño con conductas muy disruptivas, a medida que crecía, éstas se acentuaban. El equipo docente y directivo participó de una capacitación sobre Inclusión y DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) dictada por la Municipalidad de Vicente López, pero las respuestas obtenidas a las consultas específicas realizadas no eran las esperadas. Al contrario, concluyeron que para Nivel Inicial no hay dispositivos disponibles. La institución decide buscar fondos para contratar a una docente de Nivel Inicial que acompañe al niño. Sus días en la sala eran difíciles y se sostenían a base de prueba y error, de diferentes estrategias que implementaba la docente, dependiendo de su sentido común y lo que iba observando a medida que conocía al alumno. La participación de M. en las propuestas pedagógicas era según su interés, ganas y ánimo. Muchas veces comenzaba, pero no las finalizaba. Otras, interfería en el desarrollo de las mismas provocando temor y angustia en sus pares, por lo que era necesario cambiarlo de espacio físico para luego intentar incluirlo nuevamente.

Al recibir el proyecto de inclusión, el EOE (Equipo de Orientación Escolar) de una Escuela (educación especial) se contactaron con el jardín para acordar una reunión. En esta reunión el EOE planteó una reducción horaria como consecuencia de una observación y propusieron distintas estrategias a la maestra que lo acompañaba en la sala. Sin embargo, cuando la maestra las puso en práctica, recibió respuestas negativas o resistencia por parte de M.

El rol que tuvo la docente de sección en este proceso fue meramente técnico, realizó algunas adecuaciones de los contenidos que presentaban dificultades para M. Recordemos que el niño transitaba el último año del Nivel Inicial aún sin terapias que acompañarán el diagnóstico.

Paralelamente, se observó una resistencia por parte de la madre, con quien se trabajó desde la aceptación, lo vincular y lo institucional que hizo aún más dificultoso el trayecto.

Al finalizar la sala de 5, desde los ámbitos social, educativo y de salud, no se ha logrado darle a M. respuestas acordes a sus necesidades.

Todo este escenario nos lleva a reflexionar sobre la positiva experiencia de Escuela Inclusiva de la Provincia de La Pampa. En ellas funcionan parejas educativas integradas por una docente de educación común y otra de educación especial. Además, existen Escuelas de Apoyo a la Inclusión que refuerzan los aprendizajes.

Creemos que hay un horizonte posible, donde desde la heterogeneidad podamos incluir a niños y niñas con diferentes necesidades, pero también sabemos que para ello se deben realizar cambios estructurales que necesitan de mayor presupuesto, no sólo en la formación docente, sino en cada aula. Se necesitan, además, políticas públicas integrales para las comunidades con alta vulnerabilidad social. El ejemplo de las escuelas pampeanas puede dar una posible respuesta a una parte del problema.

Nuestra propuesta tiende a albergar a las diferentes infancias donde haya docentes capacitados para dar respuestas genuinas a verdaderos proyectos de inclusión, para que se termine con estas experiencias de un “como sí”, que no ayudan a las niñas, ni a sus familias y que producen una enorme frustración a las docentes que las llevamos a cabo.

tacto con algún profesional, surgió la problemática del tiempo de espera para los turnos. Comienza el nuevo ciclo lectivo y, si bien se logró un psicodiagnóstico (arancelado, cuyo pago fue realizado por la institución educativa), faltaban cubrir todavía distintas instancias específicas del diagnóstico que duró todo el transcurso de la sala de 4. Recién al final de ese año se logra, a través de la trabajadora social de la institución, el ingreso excepcional en el instituto municipal Marini.

A comienzos de la sala de 5, se logra que la mamá tramite el CUD e ingresa en el Instituto Marini en lista de espera, sin terapias que respondan al diagnóstico.

M. siempre fue un niño con conductas muy disruptivas, a medida que crecía, éstas se acentuaban. El equipo docente y directivo participó de una capacitación sobre Inclusión y DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) dictada por la Municipalidad de Vicente López, pero las respuestas obtenidas a las consultas específicas realizadas no eran las esperadas. Al contrario, concluyeron que para Nivel Inicial no hay dispositivos disponibles. La institución decide buscar fondos para contratar a una docente de Nivel Inicial que acompañe al niño. Sus días en la sala eran difíciles y se sostenían a base de prueba y error, de diferentes estrategias que implementaba la docente, dependiendo de su sentido común y lo que iba observando a medida que conocía al alumno. La participación de M. en las propuestas

pedagógicas era según su interés, ganas y ánimo. Muchas veces comenzaba, pero no las finalizaba. Otras, interfería en el desarrollo de las mismas provocando temor y angustia en sus pares, por lo que era necesario cambiarlo de espacio físico para luego intentar incluirlo nuevamente.

Al recibir el proyecto de inclusión, el EOE (Equipo de Orientación Escolar) de una Escuela (educación especial) se contactaron con el jardín para acordar una reunión. En esta reunión el EOE planteó una reducción horaria como consecuencia de una observación y propusieron distintas estrategias a la maestra que lo acompañaba en la sala. Sin embargo, cuando la maestra las puso en práctica, recibió respuestas negativas o resistencia por parte de M.

El rol que tuvo la docente de sección en este proceso fue meramente técnico, realizó algunas adecuaciones de los contenidos que presentaban dificultades para M. Recordemos que el niño transitaba el último año del Nivel Inicial aún sin terapias que acompañarán el diagnóstico.

Paralelamente, se observó una resistencia por parte de la madre, con quien se trabajó desde la aceptación, lo vincular y lo institucional que hizo aún más dificultoso el trayecto.

Notas:

- 1: *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* 2008
- 2: MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid; Alianza.
- 3: BLANCO, R. (2006). *La inclusión en la educación: una cuestión de justicia y de igualdad.* Revista Electrónica Si-néctica, núm. 29. agosto - enero, 2006. Jalisco, México.
- 4: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=5781303308601771&id=166532350078923&sfnsn=scws-pwa

El karate y sus posibilidades.

Puntos de encuentro entre esa disciplina y la educación.

Martin Melo



Soy estudiante en la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Martín, inicié mis estudios universitarios en esta casa en el año 2021 luego de no haber podido continuar la formación en la carrera de Educación Física en otra universidad (UNPAZ) por problemas de una lesión. Ambas universidades públicas me permitieron el acceso a los estudios de nivel superior bajo el artículo 7mo de la Ley de Educación Superior N° 24521. He finalizado recientemente el curso de Gestión en Proyectos Deportivos dictado por la UNSAM.

Actualmente soy Maestro 4to Dan de Karate Do. Me desempeño en esta disciplina como practicante hace más de 30 años y en su enseñanza a niños jóvenes y adultos más de 20 años.

Mi escrito va referido de cómo se puede vincular el Karate con la educación a nivel concentración y emocional.

El karate suele ser pensado como una disciplina ajena a los procesos educativos. Además, las artes marciales suelen ser significadas, en el sentido común, como “peligrosas”. En este artículo breve, destacamos algunas cuestiones básicas de esta disciplina y nos preguntamos si, en efecto, las artes marciales son peligrosas para luego dejarnos llevar por la imaginación al plantear su relación posible con la educación.

Mi nombre es Martín Augusto Melo. Soy estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación en UNSAM y cinturón negro, 4to dan, maestro de karate desde hace 30 años. En las diferentes materias que cursé, tuve la posibilidad de poner en relación mis conocimientos de karate y artes marciales con la propuesta curricular de la carrera. En ese sentido, me parece importante decir, en primer lugar, que para aprender en la universidad ha sido fundamental para mí, reflexionar sobre el karate y otras disciplinas marciales. Fue así como pude trasladar algunos de sus aprendizajes a la elaboración de conceptos y prácticas requeridas en cada materia de nuestra carrera.

El karate es una disciplina de vida para muchxs y también un arte marcial muy antiguo que se basa en el respeto y la cordialidad hacia otrx. Si bien mucha gente lo ve “solamente” como una herramienta de defensa personal, busca explicar que la defensa personal puede ser un posible objetivo de quien lo practica, pero no es en absoluto el aspecto fundamental.

Si bien se puede pensar que el karate o las artes marciales no tienen “nada que ver” con otros procesos educativos, quisiera darles la oportunidad de pensar de otro modo. Llevo más de 30 años en el karate y este Arte tan divino, como lo llaman los japoneses, me llevó a conocer muchísimos lugares

como competidor. Aquí aparece otra cuestión a destacar en la que coincide con la educación: este tipo de práctica, como otras de tipo deportiva y en colectividad, permiten conocer lugares, personas, culturas, formas de hacer y pensar que, tal vez, de otro modo, parecerían inalcanzables.

Además de practicar karate, también llevo muchos años enseñándolo y transmitiéndolo, por lo tanto, hablo sobre este Arte desde mi experiencia como aprendiz, como competidor y como ser humano que lo practica. Entonces, aquí hago una segunda relación con lo educativo: practicar una disciplina -y, además, buscar enseñarla- abre una posibilidad muy importante. Es la de pensar cómo transmitir, qué estoy transmitiendo o elaborando con lxs practicantes que se acercan y buscar los modos de explicarlo; no solamente a quienes son aprendices del karate, sino a sus familias. Sobre todo, esto es muy importante cuando se trata de niñxs y jóvenxs, ya que sus familias también forman parte de la práctica.

A partir de esta situación, podríamos pensar que este Arte sería una experiencia importante para lxs niñxs de Nivel Primario e incluso mayores; por lo tanto, proponerlo como posibilidad dentro del currículum escolar puede ser una idea acertada, como sucede en Japón. A partir de abril de 2012, se ha establecido como obligatoria la enseñanza de las artes marciales en las escuelas secundarias de Japón (Nippon.com) donde “creen que por sus capacidades intrínsecas no hay nada mejor que las artes marciales para potenciar la capacidad de autogestionar la dirección de las propias acciones” (Mosuko.ar); La experiencia obtenida en mis clases me mostró que el karate permite que lxs niñxs tomen conciencia clara sobre su propia conducta para con otras personas. Dado que el karate implica el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otrx, en

el sentido que le da Llobet (2010) “Es posible situar el cuidado como un proceso de índole relacional en que la respuesta de quién es cuidado forma parte del proceso de cuidar, proceso que involucra conflictividad entre necesidades de los distintos actores involucrados y entre las interpretaciones desarrolladas por ellos” (p.7). Es condición indispensable estar concentrados y “presentes” en el propio cuerpo en el momento de practicarlo con el fin de no lastimarse ni lastimar a otros, y así, los niños y jóvenes que lo practican van aumentando su capacidad de concentración. Vinculado a ese porte, se produce una mejora en su autoestima porque se sienten capaces de hacer con soltura algo percibido como difícil. Las charlas con padres y madres, agradecidos y sorprendidos por esos progresos de sus hijos en esas habilidades que les otorga el karate y se hacen extensivas a otras actividades ajenas, son la mejor garantía.

Muchas personas de todas las edades y condiciones cargamos con distintas situaciones traumáticas e inseguridades que pueden activarse en distintos contextos. Aquí, entonces, pongo de relieve la importancia de la práctica del karate para los adultos también, ya que exige realizar ejercicios de coordinación física y mental que implican mucha concentración y práctica con el fin de llevar adelante una técnica correcta y precisa. Estos ejercicios de técnicas combinadas se llaman KATA. Simulan una pelea entre oponentes y, a medida que el/la aprendiz avanza, las Katas se van sumando, como también su complejidad técnica. De este modo, aumenta la exigencia física y permite que cada uno se acerque y expanda sus límites y posibilidades. Estas características permiten pensar al karate como un modo de educarse a sí mismo, para “desmontar” aquellas situaciones traumáticas e inseguridades que arrastramos y transformarlos positivamente en una forma corporal compleja que exige toda nuestra atención y nos prepara física e intelectualmente para afrontar lo que tengamos ganas de abordar. A medida que seguimos practicando, la parte física va siendo cada vez más exigente, más dura, y así el/la aprendiz avanza, se percibe más seguro. Como transmisores de este Arte podemos leer interpretar al/a la practicante y darnos cuenta si pide mayor exigencia.

Esta disciplina permite que el/la practicante logre fortalecer su temperamento y así controlar su carácter en aquellas situaciones donde las emociones puedan desbordarse. Esto es posible porque el karate permite defenderse física y emocionalmente. El/la practicante logra una seguridad en sí mismo, que abarca tanto la parte

física como la parte mental, en grupos totalmente heterogéneos en términos de género y edad, como sucede en mis clases.

Hablar de karate no sólo es hablar de una interacción física que algunos consideran “una pelea peligrosa”, sino hablar de aquello que nos puede ayudar en nuestros estudios tanto para liberar la presión que sentimos, como para relajar emociones y lograr una mayor concentración para estudiar. En mi caso, sin el karate no hubiese podido realizar mi presentación en las clases, ni llevar adelante mis estudios, ya que cuando salgo de mi zona de confort encuentro dificultades para abordar nuevos contenidos. Ojalá otros estudiantes pudieran practicar este Arte en las universidades ya que contribuiría a mejorar su rendimiento cognitivo, emocional y físico y obtener mayor disfrute y rendimiento académico.

Los espero para conocer más sobre el karate, aprender o compartir esta experiencia, pueden encontrarme en melomartin061@gmail.com

Bibliografía:

• LLOBET, V. (2010) *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos Aires.*

• Nippon.com (2022) *La naturaleza de la enseñanza de las artes marciales en Japón.*

https://www.nippon.com/es/currents/d00036/?cx_recs_click=true

• Mokuso.com (2021) *Las artes marciales son obligatorias en las escuelas de Japón.... sitio web*

<https://mokuso.ar/articulos/las-artes-marciales-son-obligatorias-en-las-escuelas-de-japon/>

Influencia de los discursos tecnocráticos en las políticas educativas argentinas: eugenesia y capital humano.



Dalmau, Iván Gabriel

Licenciado en Filosofía (UBA), Licenciado y Profesor en Sociología (UBA), Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y Posdoctorado en Ciencias Sociales (UBA).

En el contexto de nuestra actualidad argentina, los debates en torno a la definición de políticas educativas a menudo aparecen atravesados por la disputa entre dos perspectivas: una que entiende a la educación como un derecho social cuya puesta en acto debe quedar incluida dentro de los derechos fundamentales que hacen a la dignidad y al bienestar del conjunto de la ciudadanía, y otra que la aborda como una serie de problemas técnicos y particulares, cada uno de los cuales requerirá una solución igualmente técnica y particular. El señalamiento de la contraposición entre estas dos miradas está lejos de ser superficial –lo obvio es muchas veces lo que se obvia–; antes bien, resulta necesaria y urgente la tarea de articular reflexiones actualizadas que busquen comprender las muchas y muy profundas implicancias contenidas en esta controversia. El presente artículo se propone señalar algunas de las distinciones contenidas en cada uno de estos posicionamientos atendiendo a las racionalidades políticas que los sustentan. Para ello se revisarán algunos elementos presentes en las propuestas de intervención y de diseño educativo que, en diferentes etapas históricas, se articularon en torno a la noción de “capital humano”. La primera de ellas corresponde a la década de 1930, momento en el que las tendencias eugenésicas de raigambre europeísta alcanzaron a consolidarse institucionalmente. La segunda corresponde a la década de 2010, cuando aparecieron diseños educativos basados en ciertos desarrollos de las neurociencias que recuperan los aportes de la Teoría del Capital Humano formulada en el contexto de la Escuela de Pensamiento Económico de Chicago durante la consolidación del neoliberalismo. El



Botticelli, Sebastián

Profesor en Filosofía (UBA), Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y Posdoctorando en Ciencias Humanas y Sociales (UBA).

rastreo de las diversas proyecciones impulsadas por estos discursos al interior de las políticas educativas argentinas permitirá mostrar la articulación estratégica de saberes que vertebra estos encuadres.

Influencias de la Eugenesia Clásica: biología de razas para una educación normalizadora

La denominada “Eugenesia Clásica” – desarrollada en Inglaterra a partir de las obras publicadas por Francis Galton durante el último tercio del siglo XIX– supone programas de “mejora racial” basados en el control diferencial de la reproducción con el objetivo de incrementar el patrimonio biológico de las naciones. Esta versión del pensamiento eugenésico se preocupa por establecer criterios que permitan distinguir las fracciones “biológicamente deseables” de las “indeseables” al interior de los conjuntos poblacionales (Álvarez, Peláez, 1985; Palma, 2005). En el marco de estos discursos, el capital humano aparece problematizado como un objeto que los Estados deben controlar, cuidar y proteger.

En el contexto de la historia argentina, estas propuestas despliegan su influencia durante la década de 1930, período que la especialista Marisa Miranda denominó “de consolidación paradigmática” de la matriz disciplinaria en la sociedad argentina (Miranda, 2009). Dentro de este periodo, se destaca la formación de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (AABEMS). A través de sus publicaciones, esta Asociación impulsa la creación de “políticas de prevención” que se concretan en dispositivos de selección y control social. Sus propuestas giran en torno a la necesidad de establecer sistemas

de observación metódica que permitan clasificar a todos los miembros de la población, buscando modificar el régimen de visibilidad de modo tal que sea posible “descubrir la anormalidad en lo aparentemente normal” (Vallejo, 2005).

Como ejemplo de las prácticas discursivas desplegadas en este contexto, vale mencionar la conferencia radial que el eugenista argentino Gregorio Aráoz Alfaro pronuncia en 1932. En ella, Aráoz Alfaro lamenta que los gobiernos no se ocupen del capital humano con el mismo celo con el que los criadores de ganado seleccionan a los reproductores para afinar la calidad de los ejemplares obtenidos (citado en Vallejo, 2009, p. 190). Este tipo de declaraciones recogen algunas ideas ya circulantes, como las que algunos años antes había publicado el médico Alfredo Fernández Verano en la reconocida revista científica *La Semana Médica*. Allí, en referencia a la fundación de la Liga Argentina de Profilaxis Social, Fernández Verano había afirmado que debían aplicarse al capital humano los mismos criterios de “pedigree” que utilizaban “los ganaderos” (Fernández Verano, 1921).

Desde su creación en 1932, la AABEMS promueve la implementación de este tipo de criterios en el ámbito educativo. Así, aparece la sugerencia de que las escuelas lleven un registro de fichas biotipológicas-ortogenéticas. La tarea de crear y mantener actualizadas estas fichas debía quedar a cargo de las asistentes escolares, quienes serían formadas en la Escuela Politécnica fundada por la Asociación, también encargada de preparar los equipos de asistentes sociales y hospitalarias. La implementación de este tipo de registros tendría como objetivo la formación de “niños buenos, trabajadores y patriotas”, acción política primordial en un país como el nuestro, donde la diversidad cultural generada por las olas inmigratorias atenta, desde el enfoque eugenésico, contra la posibilidad de “formar una raza homogénea, fuerte y sanamente inspirada” (Escobar Sáenz, 1993 p. 8).

Influencias de la Teoría del Capital Humano: neurociencias para una educación flexible

En octubre 2016, la gobernadora María Eugenia Vidal crea la Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental bajo la órbita del Ministerio de Coordinación y Gestión Pública de la Provincia de Buenos Aires. La documentación que acompaña el decreto de creación de dicha unidad establece como objetivo potenciar el desarrollo del “capital mental”, abordado dentro del marco de la teoría del capital humano (MCGP-PBA, 2016). El proyecto cuenta con la asesoría del neurocientífico

Facundo Manes, convocado por la gobernadora algunos meses antes.

Sobre este punto, es oportuno recordar que –como señalara Michel Foucault– la Teoría del Capital Humano elaborada por la Escuela de Chicago extiende la categoría de “capital” a cualquier elemento socialmente capaz de producir un beneficio, en el contexto de asignación de recursos limitados hacia fines mutuamente excluyentes. Según la reconstrucción propuesta por el filósofo francés, esta teorización articula un desbloqueo epistémico que posibilita la introducción del trabajo como actividad dentro del análisis económico (Foucault, 2004). Desde ese momento, el capital humano comprende toda la serie de capacidades físicas e intelectuales vinculadas a la productividad y al *savoir-faire*, tanto aquellas que se presentan como innatas como aquellas que se adquieren mediante el entrenamiento y la educación. En el seno de dicha estrategia discursiva, la grilla de análisis económico se extiende a la totalidad de las prácticas sociales, incluyendo aspectos de la vida que anteriormente habían sido comprendidos como no económicos. Así, en tanto factores que inciden sobre la constitución y el rendimiento del capital humano, “la educación, la alimentación, el cuidado médico, el consumo de vitaminas” quedan incluidos dentro de los cálculos que las ciencias económicas –devenidas ciencias del comportamiento humano– toman a su cargo (Becker, 1962).

En el documento que acompaña el decreto de la gobernadora Vidal, la educación es comprendida como un dispositivo que debe aportar herramientas para que cada persona potencie su capital. Este objetivo requiere, a su vez, la promoción de la flexibilidad y la resiliencia, de modo tal de que los sujetos puedan adaptarse a los cambios y tengan la fortaleza para afrontar los riesgos, haciéndose responsables del éxito o fracaso de las decisiones tomadas. Por lo tanto, la política educativa debe procurar que cada uno, con sus distintas aptitudes, pueda desarrollarse en una sociedad articulada en torno a la promoción de la competencia en las distintas esferas de la vida y a la difusión de la forma empresa como matriz de las relaciones sociales.

De este modo, el correlato de estas prácticas de gobierno no lo constituye una sociedad formada por clases sociales con intereses contrapuestos, sino una multiplicidad de empresas que compiten entre sí. Razón por la cual, si de manera implícita se le reconoce al educando un derecho, éste no es más que la contracara del deber estatal de garantizar la competencia.

Eugenesia y Capital Humano: (dis)continuidades tecnocráticas

¿Debemos interpretar como directamente eugenésicas las prácticas promovidas en el marco de la Teoría del Capital Humano formulada desde la matriz neoliberal, como podría parecer a primera vista a partir de la coincidencia terminológica? ¿O bien debemos considerar las continuidades y diferencias que pudieran rastrearse entre la racionalidad política decimonónica y aquella que, desde mediados del siglo XX, habilitó el surgimiento del neoliberalismo?

Para evitar lecturas apresuradas que den lugar a diagnósticos errados, es importante resaltar que las formas de problematizar el capital humano que subyacen a la eugenesia tradicional y la Teoría del Capital Humano de corte neoliberal constituyen grillas divergentes que dieron lugar a racionalidades de gobierno distintas, articuladas con diversos modos de organización de la producción capitalista.

El discurso eugenésico argentino, por medio de su encuadre bio-económico, buscaba cuidar el capital humano para mejorar el patrimonio biológico de la nación. Para ello, destacaba el rol que la educación formal debía cumplir: convertir poblaciones heterogéneas en una masa dispuesta a aportar su fuerza de trabajo a los nuevos requerimientos que el capital desplegaba en el contexto del agotamiento del modelo agroexportador y el inicio del proceso de industrialización por sustitución de importaciones.

Por su parte, la Teoría del Capital Humano que ubica a la educación, la alimentación, la salud y la genética bajo un prisma economicista, da lugar a una ecónomo-biología. Desde esta mirada, la pobreza y la desocupación que alcanzan dimensiones inéditas tras el desmantelamiento de aquel modelo productivo industrial aparecen como componentes indefectibles de las dinámicas sociales. Ante ellos, la propuesta neoliberal impulsa un modelo educativo que se preocupa únicamente por garantizar que cada cual potencie el capital del que dispone y sea lo suficientemente flexible y resiliente como para afrontar los riesgos a los que se encuentran sometidas sus posibilidades.

En dicho contexto, la pobreza no aparece como un problema socioeconómico ligado a la distribución del ingreso, ante el cual los gobiernos deberían tomar medidas de fondo en pos de la reducción de la desigualdad. Antes bien, es comprendida como parte de una realidad inevitable. Consecuentemente, las políticas públicas no se proponen atacar dicho problema distributivo, sino tan sólo aportar herramientas para que las

poblaciones vulneradas pasen a considerarse a sí mismas como responsables exclusivas de su situación.

Pero más allá de estas diferencias que se explican principalmente por la distancia entre los horizontes epocales de una y otra propuesta, cabe destacar que en ambos ejemplos prima una perspectiva tecnocrática, es decir, un enfoque que entiende a la educación como una serie de problemas técnicos y particulares, cada uno de los cuales requerirá una solución igualmente técnica y particular. Y además, vale agregar en este punto, supedita a la educación a las necesidades del modo de producción vigente.

Resultará fundamental, por lo tanto, priorizar un enfoque político de lo educativo, es decir, un posicionamiento que se oponga a los análisis tecnocráticos que particularizan y aíslan, que obturan y dividen, que reducen las problemáticas colectivas a problemas individuales y que invisibilizan el complejo entramado de relaciones que envuelve nuestra actualidad. Ante este cuadro de situación, será fundamental buscar modos de componer nuevas miradas que reafirmen el carácter de herramienta de transformación social que la educación debe tener.

Bibliografía:

- ÁLVAREZ PELÁEZ, R. (1985), *Sir Francis Galton. Padre de la eugenesia*, Madrid, CSIC.
- BECKER, G. (1962), "Investment in human capital: a theoretical analysis", *The Journal of Political Economy*, v.70, i. 5, p. 2, University of Chicago Press.
- ESCOBAR SÁENZ, J. (1933), "Biotipología y Eugenesia en la organización del Estado", *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, Año 1, N° 8. Buenos Aires
- FERNÁNDEZ VERANO, A. (1921), "La Liga Argentina de Profilaxis Social", *La Semana Médica*, n. 25.
- FOUCAULT, M. (2004), *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-79)*, Paris, Éditions Gallimard SEUIL.
- MIRANDA, M. (2009), "Eugenesia en Argentina: aportes para una comprensión epistemológica", en: Miranda, M. & Girón Sierra, A. (coordinadores), *Cuerpo, Biopolítica y Control Social. América Latina y Europa en los siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- PALMA, H. (2005), "Gobernar es seleccionar". *Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos*, Buenos Aires, Baudino Ediciones.
- VALLEJO, G. (2005), "Las formas del organicismo social en la eugenesia latina". En Miranda, M. & Vallejo, G. (comp), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- VALLEJO, G. (2009), "La coerción disimulada: la propaganda radial de la eugenesia de la Argentina de entre guerras", en: Miranda, M. & Girón Sierra, A. (coordinadores), *Cuerpo, Biopolítica y Control Social. América Latina y Europa en los siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

La investigación educativa en pandemia: las representaciones de las mujeres sobre ellas mismas como madres, trabajadoras y estudiantes universitarias de IDAES-UNSAM.



María Edith Arena

Tiene 30 años y es Community Manager. Actualmente se encuentra cursando el Profesorado en Ciencias de la Educación en la UNSAM.



Lorena Lucrecia Nieto

Tiene 42 años, es docente de nivel inicial y de nivel primario. Actualmente se encuentra cursando el Profesorado en Ciencias de la Educación en la UNSAM.



Laura Pulleiro

Es socióloga (UBA), estudiante avanzada de Ciencias de la Educación (UNSAM), orientadora social de una escuela primaria. Sus temas de interés son los feminismos y la autogestión pedagógica.

Introducción

Este escrito es un recorte de un trabajo más extenso realizado por las estudiantes-autoras en la materia de Investigación Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Martín. Cabe destacar que esta materia fue cursada virtualmente debido al contexto ASPO-DISPO.

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de Coronavirus como una pandemia. El Gobierno Nacional Argentino dispuso la adopción de medidas con el fin de mitigar la propagación del virus. En el caso de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), el 15 de marzo se comunicó al estudiantado el reemplazo de las clases presenciales por cursadas virtuales. El Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) optó por la implementación de herramientas virtuales para la cursada de carreras de grado. En este marco, aparecen situaciones cotidianas que afectan principalmente a las mujeres. En consecuencia, nos preguntamos sobre las representaciones que tienen las mujeres universitarias del IDAES como madres,

estudiantes y trabajadoras en el contexto ASPO-DISPO.

En este contexto particular que atravesó la sociedad, este artículo analiza las representaciones de las mujeres sobre ellas mismas en su triple rol de trabajadoras, estudiantes y madres. A través de un enfoque interseccional (Parra y Busquier, 2022) es posible afirmar que las múltiples opresiones que viven las entrevistadas se dan de forma simultánea. La división sexual del trabajo estructura las actividades en diferentes esferas: las productivas-remuneradas y trabajos reproductivos no remunerados, responsabilizando socialmente a las mujeres de esta última esfera. Estas diferentes actividades naturalizan los roles de género que trazan las representaciones sociales (Salvador, 2021). Según la psicología social, las representaciones sociales son maneras de conocimiento construidas socialmente mediante el cual los individuos obtienen cierta percepción común de la realidad y, además, actúan en relación a ella (Miller y Arvizu, 2016).

Varias investigaciones (Pedraza Bucio, 2021; UNICEF, 2020; Anzorena, 2017) del campo de las ciencias de la educación destacan que la brecha digital funciona como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de Covid-19. A su vez, la pandemia y el ASPO implicó que las mujeres asuman las tareas domésticas, la atención de lxs niños y personas mayores y las responsabilidades escolares. Estas investigaciones (Morgade, 2020) resaltan que la docencia es un ámbito altamente feminizado por lo que la continuidad pedagógica fue una tarea asumida, mayoritariamente, por las mujeres. Asimismo, la brecha de desigualdad en el contexto de pandemia se acentuó aún más. La ONU ha destacado que las mujeres son las más afectadas en sus roles de trabajadoras y cuidadoras (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020).

En el siguiente apartado se reproducen algunas de las voces de las entrevistadas. El criterio de selección fue que las entrevistadas cumplieran las tres categorías fundamentales que construimos conceptualmente: ser trabajadoras, madres y estudiantes de las carreras del IDAES - UNSAM.

Las voces de las mujeres

Las entrevistas fueron realizadas mediante plataformas virtuales (MEET), en el mes de junio del año 2021. En estas entrevistas pudimos recolectar las representaciones de las entrevistadas sobre su propia trayectoria, en cuanto a las percepciones, afirmaciones y creencias de sí mismas sobre su rol como madres, estudiantes y trabajadoras.

Para comenzar con el análisis, se observa que las entrevistadas hablaron más sobre su rol como madres que sobre su rol como estudiantes y trabajadoras. Con respecto a la valoración que tienen las entrevistadas sobre “ser madre”: *“Ellos (los hijos) lo ocupan todo básicamente” (E1); e incluso es visto como una realización: “Ser mamá obviamente es mi...la tarea más importante, lo que probablemente sea lo que más satisfacciones, a lo largo del tiempo, me siga dando en la vida ¿No? siempre mirás a través de los ojos de tus hijos” (E2).* A su vez, la entrevistada 2 se categoriza a sí misma como madraza: *“Yo soy madraza, así que te voy a decir que el primero, el segundo, el quinto, el décimo quinto lugar lo ocupan mis hijas” (E2).* En las representaciones que tienen las entrevistadas sobre sí mismas se encuentra un entrecruzamiento entre las tres categorías: *“Hacemos muchas cosas las mujeres y todas juntas y a veces cuesta eh... O mejor dicho tenés que priorizar y ordenarte muy bien para poder hacer todas. Y todas son: trabajar, estudiar y atender a tu familia, eh... Bueno, todo lo que implica ¿No? Trabajo, estudio, ser mamá, y yo tengo dos hijas,*

eh... Si bien son grandes, pero hay una que requiere mucha atención, porque tiene una condición especial y bueno, entre todo eso también, eh... Bueno te lleva un tiempo que tenés que coordinarlo” (E2). La entrevistada 1 nos cuenta que este triple rol, a veces, tiene efectos no esperados tales como la depresión: *“Entonces eso hizo que yo caiga en una crisis nerviosa, en no poder dormir, eehh... y que se lo llama depresión... al revés, porque en vez de estar durmiendo, estaba todo el día despierta... y llegaba a mi casa y limpiaba... y no tocaba nada y a todo le ponía alcohol... y encima la tarea de los dos nenes. Entonces fue como agobiante y terminé en tratamiento psiquiátrico porque no...no... todavía sigo y estoy mucho mejor con la medicación y el año pasado estaba totalmente...con la medicación un poco más arriba” (E1).* La entrevistada 3 nos plantea que: *“Una relación laboral siempre es salir de casa, cuando uno trabaja para la familia lo hace con amor, pero quizás no es reconocida como el otro trabajo” (E3).*

Reflexiones finales

Las mujeres estudiantes universitarias que son madres y trabajadoras atravesaron dos años turbulentos debido al contexto del COVID-19. A través de sus representaciones sobre los roles ejercidos por sí mismas podemos notar que, frente a las tres categorías que construimos, la que más destaca en sus representaciones es su valoración sobre la maternidad. En los resultados, anteriormente remarcábamos que había una idea de las entrevistadas sobre un determinado *mandato* que las mujeres debían cumplir sobre la base de la división sexual del trabajo (esfera pública - esfera privada). Es posible afirmar que esta interseccionalidad que viven las mujeres se intensificó en el contexto pandémico en cuanto a los tiempos que ocupan las tareas y las responsabilidades maternas, domésticas y laborales.

Bibliografía:

- ANZORENA, C. (2017). *Lecturas feministas en Intervenciones en perspectiva feminista/ poscolonial/latinoamericana. Metodologías en contexto comp.*
- JOHNSON, M.; SALETTI-CUESTA, L.; TUMAS, N. (2020). *Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina.*
- MILLER, D. y ARVIZU, V. (2016). *Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio.*
- MORGADE, G. (2020). *La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas.*
- PARRA, F.; BUSQUIER, L. (2022). *Retrospectivas de la*

interseccionalidad a partir de la resistencia desde los márgenes. Las Torres de Lucca, 11 (20). En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12946/pr.12946.pdf

- PEDRAZA BUCIO, C. (2021). *La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. Logos / Año XLIX / Número 136. Facultad Mexicana de Arquitectura Diseño y Comunicación - Universidad La Salle.*
- SALVADOR, I. (2021). *¿Cuáles la teoría de las representaciones sociales? Revista Psicología y Mente.*
- UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial de Educación. Primera edición, mayo de 2020.*

Dios en el aula: El currículum como espacio de poder y control en las prácticas pedagógicas



Carlos Cheng

Estudiante del tercer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Unsam).



María Victoria De Marco

Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).



Fernanda Escurra

Especialista en Neurociencias Aplicadas al Entrenamiento y la Competencia deportiva (Francia). Profesora de francés. Cursa la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación (UNSAM).



Agustín Fernández

Estudiante del tercer año de la Licenciatura en Educación (UNSAM). Activo colaborador de la revista Rice y participante en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales.



Carina Mazzola

Lic. Comunicación Social y Especialista en Comunicación Estratégica por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Actualmente estudia el profesorado en Ciencias de la Educación (UNSAM).



Jazmín Rocío Mkanna

Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Actualmente secretaria de la Escuela Primaria en el Colegio José Hernández de Villa Ballester.



Belén Uranga

Estudiante de 3º año de la Licenciatura en Educación (UNSAM). Actualmente trabajo en telecomunicaciones, proyecto incursionar en mi carrera especializándome en Políticas de género y Derechos de infancias y juventudes. Madre 24/7 de una niña de 9.

Nuestro objetivo principal en este trabajo de campo de la materia Sociología de la Educación consistió en caracterizar las voces de los profesores y profesoras secundarios sobre sus prácticas de adecuación del currículum, entendiendo las diferencias socioculturales y educativas que se presentan entre los estudiantes y para averiguarlo visitamos una escuela secundaria básica de gestión pública ubicada en Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires. Para lograr este objetivo nos propusimos indagar - mediante un enfoque de investigación cualitativa a partir de realizar

cinco entrevistas semiestructuradas- sobre las concepciones de los docentes respecto a las desigualdades socioculturales y educativas entre el sujeto ideal al cual está destinado el currículum y la diversidad de sujetos reales que habitan el aula, así como establecer las formas en que los docentes planifican y llevan a cabo acciones que permitan transitar estas desigualdades y la manera en que evalúan la adquisición de estos contenidos curriculares.

Grinberg (2002) define al currículum como una práctica social que involucra procesos y prácti-

cas de selección y distribución social de la cultura, a la vez que también es una forma que expresa las relaciones sociales en la vida escolar (Grinberg, 2002). Para la autora, las respuestas ante el currículum son el resultado de relaciones de poder, de luchas sociales por la definición de la cultura válida y/o legítima. A partir de esta definición, la hipótesis de trabajo que desarrollamos es que el currículum vigente entra en tensión con las realidades de las aulas e implica modificaciones por parte de los docentes a la hora de la transmisión. En estas modificaciones se manifiestan las pujas de poder y control en sus diferentes etapas.

A partir de los resultados de las entrevistas, pudimos extraer la categoría “Dios en el aula”, testimonio de un docente que nos habla sobre la postura de los docentes en cuanto a que no deben escudarse en lo que “se baja” o lo que el sistema educativo establece. A su vez, invita a revisar la propia práctica educativa y así darse cuenta del poder que tiene el docente en el aula para implementar legítimamente su sistema de enseñanza. De acuerdo con esta categoría podemos inferir que estas prácticas de adecuación curricular implican un espacio de tensión donde se juega el poder de la práctica docente y el posicionamiento de los profesores con respecto a esta relación de poder. Las posiciones están repartidas. Por un lado, hay profesores que se sienten Dios en el aula, ya que a través de la revisión de su propia práctica educativa logran percibir su poder e implementar los contenidos legítimos mediante distintos grados de “enmarcamiento” (Bernstein, 1998) establecidos por el docente sobre el currículum. Cuando un docente se define o define su propia práctica como dioses en el aula, está dando cuenta de relaciones de enmarcamiento donde es el docente quien enmarca la práctica y no las autoridades ministeriales. Por otro lado, ciertos otros profesores mostraron sus dificultades en su práctica docente frente a la separación de quienes diseñan los materiales y los implementan. Esta situación también los hace cuestionar su propia ciencia y hay un especial énfasis en la significatividad de lo que se está enseñando, la adaptación y su propia formación permanente como “gestor del aprendizaje” (Grinberg, 2006) que crea y articula medios y estrategias de aprendizaje. Con estas herramientas pueden realizar los ajustes sobre el material que “bajan de arriba”.

Seguidamente, elegimos la categoría “Sacar conejos de la galera” también testimonio, porque logra condensar y reflejar dos categorías que se repiten constantemente: la práctica docente y la creatividad con el fin de hacer llegar el currículum a los estudiantes. Los esfuerzos de los profesores en sus prácticas docentes parecen estar dirigidos a tender puentes para que los estudiantes puedan comprender el “código elaborado” (Bernstein, 1998) de cada materia y

construyan un pensamiento crítico. En este sentido, la categoría del intelectual transformador (Giroux, 1987) se corresponde con lo afirma un entrevistado, es decir, el trabajo del docente invita a estimular a que los estudiantes elaboren interrogantes y sean autónomos, críticos.

En un tercer momento, nos centramos en el tiempo en relación con los contenidos y la fragmentación de estos que surge nuevamente de un testimonio sobre “Perder el tiempo explicando lo que tendrían que saber”. Es frecuente escuchar entre los testimonios de los y las docentes que no logran dar todos los contenidos previstos en el currículum, en tanto que otros manifiestan las dificultades que implica la necesidad de enseñar conocimientos previos que los estudiantes “deberían saber”. Para abordar esto ponemos foco en la percepción de los y las docentes en relación con un tiempo de clase y un saber fragmentado que se construye en ese tiempo en relación al currículum.

Una primera forma de pensarlo es a partir de Foucault (1989) que realiza un análisis de tiempo y espacio como elementos claves de las instituciones disciplinarias, donde la escuela se erige como una de ellas. El tiempo “puro” sin impurezas ni defectos que menciona Foucault (1989), es propio de una concepción de dispositivo disciplinario donde la regularidad es la regla y no hay tiempo a la excepción.

Cuando le preguntamos a los docentes quién es ese estudiante a quien está dirigido el currículum algunos comentan que el currículum está dirigido a un sujeto que no está en el aula, o a un sujeto que irá a la universidad; otra respuesta propone correrse del encasillamiento de los y las estudiantes. Esto va de la mano con otro de los objetivos de nuestro trabajo en cuanto a indagar sobre las concepciones de los docentes respecto a las desigualdades socioculturales y educativas entre el sujeto ideal al cual está destinado el currículum y la diversidad de sujetos reales que habitan el aula.

Plantea Grinberg (2003) que desde la perspectiva de Foucault el poder ordena, clasifica e individualiza, sostiene y produce mundos para los individuos que se erigen como regímenes de verdad. En este punto se propone articular esta mirada con Bernstein (1998), mostrando cómo en la escuela, el poder se presenta en la forma de clasificar saberes, individuos, que a la vez se constituyen como verdades. En este sentido, Grinberg (2003), señala que, para Bernstein, “el poder se expresa por medio de la clasificación, escisión, separación de las categorías que en la escuela se pueden expresar en la división de los campos de conocimiento, agrupamiento de los alumnos por género, edad, capacidades” etc.” (p. 19)

La cita de Grinberg nos resulta sugestiva con respecto a la arbitrariedad de la clasificación del cu-

currículo. Aquello que corresponde a un conjunto de contenidos mínimos y que los estudiantes “deberían saber” corresponde a un código elaborado que privilegia a una clase dominante y a un supuesto tipo de estudiante.

En este trabajo partimos de la hipótesis sobre las tensiones que genera el currículo y las modificaciones que implicaría en las prácticas docentes. A través del análisis de las entrevistas que dieron lugar a los tres ejes ya mencionados de nuestro trabajo pudimos concluir que la fuerza que suponíamos que posee el currículo es menor a la que estimamos inicialmente. Los docentes logran en su práctica crear intersticios poniendo en juego su creatividad para dar cuenta de las diversidades socioculturales y educativas.

Bibliografía:

- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1992) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. IICE-UBA, Miño y Dávila Eds. Buenos Aires.
- BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar. Siglo XXI*, Bs. As. (Apartado Disciplina).
- GRINBERG, S. (2002) *Discurso pedagógico y currículo: una mirada desde Basil Bernstein*. UNSAM, mimeo.
- GRINBERG, S. (2003) *El mundo del trabajo en la escuela*, Ediciones Baudinho, Buenos Aires.
- GRINBERG, S. (2006) “Educación y Gubernamentalidad en la era del gerenciamiento”. *Revista argentina de sociología* Año 4, n° 6, Miño y Dávila, Buenos Aires.

La educación universitaria en Argentina, Chile y Uruguay: entre el derecho social y el servicio.

Jorge Gorostiaga



Profesor Titular de la UNSAM e Investigador del LICH - EH UNSAM/ CONICET. Dirige el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (UNTREF-UNLa-UNSAM) y el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), EH UNSAM.

Carolina Sosa Henri



Docente de Nivel Inicial. Egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNSAM. Actualmente trabaja en el Área de Humanidades Virtual de la UNSAM y como docente en un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Valentina Corti



Licenciada en Educación y Técnica en Pedagogía y Educación social. Educadora Social y Docente en UNSAM.

Victoria Martins Gironelli



Egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNSAM). Actualmente, realiza tareas de procesamiento didáctico en el área de Humanidades Virtual de esta misma universidad.

Introducción

Durante las últimas décadas –tanto a escala mundial como en América Latina-- se ha producido un proceso de masificación de la educación superior, en cuyo marco cobran gran actualidad e importancia los debates alrededor de diferentes concepciones y políticas referidas, entre otras cuestiones, al acceso y permanencia de los estudiantes, el financiamiento y la distribución entre oferta pública y privada en este nivel. El objetivo de este artículo es analizar cómo se manifiestan en los sistemas universitarios de Argentina, Chile y Uruguay las tensiones entre la concepción de la educación como derecho social y como servicio. Estos países suelen asociarse a dos modelos universitarios casi opuestos, siendo Chile un ejemplo de sistema fuertemente privatizado, mientras Argentina y Uruguay se presentan como casos paradigmáticos de preponderancia del sector estatal y de mecanismos poco restrictivos para el ingreso a la universidad. El abordaje del artículo se inspira en un enfoque teórico-relacional, reconociendo las matrices socio-políticas sobre las que se estructuran los sistemas educativos (Krotsch, 2001). Consideramos que realizar el análisis del subsistema universitario desde una perspectiva

comparada nos aproxima a reconocer tanto las regularidades como particularidades del desarrollo de la educación en los tres países aquí referidos, a visibilizar sus continuidades y discontinuidades, y a entender las diferentes formas que asume la conflictiva búsqueda de una educación superior más igualitaria.

Argentina, Chile y Uruguay: aspectos generales de convergencia y divergencia

Desde fines del siglo XIX los tres países se destacaron dentro de América Latina por ser sociedades de modernización temprana, alcanzando altas tasas de escolarización en la segunda mitad del siglo XX (Tedesco, 2012). A mediados de la década de 1980 para Argentina y Uruguay, y en 1990 para Chile, se produjo el restablecimiento del régimen democrático, luego de sangrientas dictaduras que incluyeron la represión a sectores universitarios y fuertes censuras a la actividad académica. En Chile la impronta neoliberal propia de la época dictatorial se ha mantenido hasta la actualidad, a pesar de algunas reformas establecidas por las administraciones de la Concertación Democrática, la coalición de centro-izquierda que ha gobernado la

mayor parte del tiempo desde 1990. En la actualidad, los tres países poseen un similar nivel de desarrollo económico y humano, aunque Uruguay presenta índices de mayor igualdad y menor pobreza. También resulta importante tener en cuenta que se trata de países de dimensiones muy diferentes, tanto en extensión territorial como en población, que se reflejan en los respectivos tamaños de sus sistemas universitarios.

Uno de los puntos en común que se puede establecer es que los tres países se encuentran entre los países latinoamericanos que poseen educación media obligatoria. Este dato resulta relevante dado que la aprobación de los estudios medios es un requisito para el ingreso a la educación superior. Asimismo, en los tres países los sistemas de educación superior presentan tasas brutas de matriculación por encima del 60% y una mayor participación femenina.

En relación con cuestiones de organización y estructura, en Argentina la educación superior se compone de un sector universitario y otro de institutos terciarios. Dentro del sector universitario existen 66 instituciones estatales y 63 privadas. La modificación parcial de 2015 de la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995, establece la responsabilidad principal e indelegable del Estado en la materia, reafirmando que la educación es un derecho humano personal y social.

El sistema de educación superior chileno, por su parte, está conformado por tres tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Un 57% de la matrícula de grado (pregrado en la denominación chilena) de educación superior se concentraba en 2020 en el subsistema universitario. Este está integrado por 18 universidades estatales, 12 universidades particulares con aporte del Estado creadas antes de 1980 o derivada de ellas y 28 universidades privadas creadas después de 1980. La ley específica que rige al nivel, del año 2018, reconoce a la educación superior como un derecho, aunque no hace mención a su garantía por parte del Estado y, además, vincula su provisión a las capacidades y al mérito de las personas.

En el caso de Uruguay, la educación superior se compone de la educación terciaria no universitaria, la formación en educación y la educación terciaria universitaria. A diferencia del sistema superior chileno y al igual que en Argentina, en Uruguay existen dos tipos de instituciones diferenciadas dentro de la oferta universitaria: universidades e institutos universitarios. Un 84% de la matrícula total de educación superior

corresponde al sector universitario, según datos de 2018. Un dato distintivo del caso uruguayo es que su legislación no articula instituciones públicas y privadas. Las universidades públicas se constituyen como entes autónomos desde la propia Constitución de la República. La Universidad de la República se rige por su Ley Orgánica (1958) y la Universidad Tecnológica por la Ley N°19.043 (2012). Las universidades privadas, en cambio, encuentran su marco legislativo en el Decreto 104/2014, que establece los requisitos para la aprobación de nuevas instituciones universitarias y para algunas ofertas académicas.

La Educación Superior ¿un bien público o un servicio?

Las Conferencias Regionales y Mundiales realizadas hasta el momento resultan de suma relevancia para abordar las tendencias y orientaciones de la educación universitaria en Chile, Uruguay y Argentina. El riesgo de una progresiva mercantilización de la educación superior produjo que la primera Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina (CRES 1996) se enfocara en destacar la importancia de la equidad, la centralidad del financiamiento público, el mayor compromiso de los Estados y la concepción de la educación superior como un derecho humano y un bien público. En la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), llevada a cabo en 1998, no se incorpora la concepción de la educación superior como bien público, pero se acepta -con ciertas resistencias- su definición como derecho humano acompañada de una perspectiva meritocrática. De esta manera, el acceso a la educación superior continúa estando sujeto al mérito individual. Frente a la persistente privatización y al creciente desarrollo de circuitos educativos diferenciados, en la CRES para América Latina de 2008 que, a diferencia de la anterior se realizó en un contexto regional marcado por la aparición de gobiernos de tinte progresista, se enfatizó que la educación superior es “un derecho humano y un bien público social” que debe ser garantizado por los Estados. En dicha Conferencia se impulsó que el sentido de la Educación Superior se orientara por la fórmula “del mérito al derecho” (Del Valle, 2019). Por el contrario, si bien en la declaración de la CMES del 2009 quedó reflejada la concepción de la educación superior como un bien público, se vio matizado el rol del Estado como proveedor, se siguió dando lugar a una concepción meritocrática y no universal del derecho, y no se rechazó de manera tajante la idea de la educación como servicio, dejando en evidencia

que la visión expresada por la CRES era minoritaria.

En el documento elaborado en la CRES 2018 se reitera la definición de la educación superior como derecho universal y la necesidad de revertir la tendencia de privatización, pero esto es gracias a la lucha y la organización de los actores protagonistas de la educación superior en tanto que, a diferencia de 2008, la reaparición de gobiernos neoliberales en la mayoría de los países de América Latina impulsaba el predominio de una concepción de educación superior mercantilista (Del Valle, 2019). De todas maneras, el Plan de Acción elaborado por la IESALC posteriormente mitigó el carácter de la declaración.

En el caso de los países abordados en este trabajo y tomando los requisitos de ingreso a las instituciones universitarias como un analizador de las orientaciones de las políticas en este sector, podemos aseverar que son marcadamente diferentes entre sí. Uruguay posee un ingreso libre y sin cupos tanto en las carreras universitarias del sistema público como privado, aunque incluso en la UDELAR existen pruebas de ingreso para algunas carreras vinculadas con las ciencias de la salud (García de Fanelli y Adrogué, 2019). En el caso de Argentina, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 establece: “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior” (Art.7). Asimismo, en el inciso J del artículo 29 se establece que las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional para establecer el régimen de admisión. De esta manera, coexisten diversas modalidades de ingreso a las instituciones universitarias argentinas, algunas de las cuales suponen mecanismos selectivos. Por lo contrario, en Chile predomina en las universidades públicas un sistema de acceso que implica el pago de un arancel, rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y cumplir con el puntaje ponderado para la carrera que el estudiante haya elegido.

Finalmente, en el caso de Chile recién hacia el año 2018, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, se regula el financiamiento institucional para la gratuidad. De todas formas, la política de gratuidad no es contemplada desde la perspectiva de derecho universal, sino que es considerada un beneficio estudiantil al que pueden acceder aquellos que pertenecen al 60% más vulnerable de la población para ser eximidos del pago de matrícula y arancel durante la duración de su carrera. Aunque Argentina y Uruguay garanticen la gratuidad y el acceso irrestricto a la enseñanza

universitaria, no están exentos de otras limitaciones que dificultan el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. En estos países la masificación del acceso no ha significado la resolución de las condiciones iniciales de desigualdad social que impiden el acceso en algunos casos, o la realización de un recorrido formativo de igual calidad para todos los estudiantes, en otros. Ambos países han puesto en marcha diferentes políticas públicas tendientes a aminorar los efectos de la desigualdad social en la educación superior.

Palabras finales

Observamos que las leyes generales de educación de los tres países en estudio sostienen que la educación constituye un derecho social que debe ser garantizado para todas las personas que transitan la educación inicial, primaria y media. En cambio, en la educación superior esta concepción parece no estar tan clara como en los niveles educativos previos. Un análisis superficial de los tres países podría concluir que las características del sistema universitario de Chile tienden hacia una concepción de la educación como servicio y que los casos de Uruguay y Argentina se vinculan más con una perspectiva de derecho social. Si bien predominan algunos elementos sobre otros, en los tres casos en estudio pueden distinguirse elementos de ambas formas de concebir la educación.

Creemos, a su vez, que lo postulado por las últimas Conferencias Regionales de Educación Superior constituye una perspectiva de la educación que comienza a ser incorporada progresivamente. En el caso de Chile, la ley sancionada en 2018 constituye un cambio respecto del modo en que tradicionalmente se ha concebido a la educación superior en el país, dado que en esta legislación se introduce, a pesar de las limitaciones mencionadas anteriormente, la gratuidad de los estudios universitarios. En Uruguay, lo propuesto por dichas conferencias representa una continuidad respecto de las características más generales del sistema universitario. Finalmente, en el caso de Argentina se detectan, en los últimos años, una serie de políticas basadas, por un lado, en la ampliación de la oferta universitaria y, por el otro, en un sistema de apoyo económico a sectores tradicionalmente excluidos del ingreso a la universidad. Sin negar los avances realizados, resulta fundamental explicitar que la educación superior como derecho social aún es una deuda pendiente en estos países. Retomando lo analizado a lo largo del artículo, algunas de las cuestiones en las que esto se pone de manifiesto son aquellas vinculadas con las desigualdades

respecto del acceso a la universidad. Si bien en los últimos años han existido aumentos en las tasas de ingreso a la educación superior, consideramos que aún queda mucho por hacer para poder garantizar el cumplimiento efectivo de este derecho, especialmente en la población de bajos ingresos. Existen además otras cuestiones que deben ser resueltas, como las dificultades que enfrentan los jóvenes para terminar la educación media uruguaya y argentina, los requisitos de ingreso al sistema universitario altamente excluyentes que deben cumplir los estudiantes en Chile, o el desarrollo y fortalecimiento de políticas educativas tendientes a garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso en iguales condiciones para todos los estudiantes universitarios. En este sentido, la efectivización de la concepción de la educación superior como derecho social va necesariamente de la mano con un proceso de democratización que, tal como lo plantean Marquina y Chiroleu (2015), implica atacar el problema de la desigualdad social que atenta contra su pleno ejercicio.

Bibliografía:

- DEL VALLE, D. (2019). *La persistencia de un derecho: Un recorrido por los posicionamientos políticos de y en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996-2018. Integración y Conocimiento, 8(2), pp. 112-124.*
- GARCÍA DE FANELLI, A. y Adrogué, C. (2019). *Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. EPAA/AAPE, vol. 27, núm. 96.*
- KROTSCH, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes.*
- MARQUINA, M. y Chiroleu, A. (2015). *¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Revista Propuesta Educativa, 24 (43), 7-16.*
- TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina. FCE/UNSAM*

Entrevista a Marisa Bolaña.

Seminario de sistematización de experiencias



Entrevista realizada por Tobías Cababié

M: No pasa nada. Estoy buscando, mientras tanto, para ser más sintética, los materiales que tengo de la presentación de mi seminario. Muy bien. Bueno, no sé qué querés que te cuente sobre mí.

T: La idea principal, en primer lugar, sería que te presentes. Nosotros, como te anduve contando, hacemos estas entrevistas a los participantes, a los que hacen los seminarios de Tesina. Y bueno, que cuentes un poco primero vos personalmente, qué estudiás, de qué trabajás, qué te especializás.

M: Bueno, a mí me gusta presentarme siempre primero como mujer, madre, abuela, madre, hija, hermana, amiga, amante, un poco artista, militante sindical, un poco loca, trabajadora de la educación, porque me parece que, más allá de mi condición de trabajadora de la educación, hay una cuestión de subjetividad que no... podría hasta aclarar mujer cis, que me parece importante que no lo mencionamos, generalmente, en las presentaciones académicas. En cuanto a la trayectoria laboral y profesional, soy profesora de Psicología, egresada del Joaquín, profesora de Ciencias de la Educación. Después tengo una especialización en lo que es profesores tutores, una especialización en didáctica de la UBA. No, antes tendría que haber mencionado la licenciatura en Educación de aquí de UNSAM, o sea que soy egresada de acá, de UNSAM, de la Escuela de Humanidades. La especialización en didáctica y bueno, estoy en proceso eterno de tesis doctoral, que es todo un estado, ya es una posición existencial, tendría que haberlo puesto con eso, trabajadora en proceso de tesis.

T: ¿Qué tesis de... se puede saber?

M: Bueno, ahí está el problema. El problema es el problema. Porque estaba trabajando con los sentidos de la evaluación en los inicios universitarios en carreras de Humanidades. Después hay otro tema que me ocupa mucho, que tiene que ver con todo lo que es formación docente, por eso estoy en la cátedra de formación docente además. Y quería también analizar todo lo que fue el proceso de lucha colectivo

en Ciudad de Buenos Aires contra la UNICABA y los sentidos que allí se construyeron y nuevos actores. Pero ahora me estoy inclinando más a trabajar las cuestiones de la formación docente, las políticas de la formación docente en el capitalismo de la Cuarta Revolución Industrial, desde una perspectiva de pedagogías críticas. Así que ahí ando, escribiendo proyectos, dejándolos por la mitad y... Un amplio espectro, digamos. Un amplio espectro. Pero que en el fondo siempre están unidos por el mismo interés investigativo que tiene que ver con la formación docente, o sea, territorializada y contextualizada en esta etapa del capitalismo. No la formación docente como una entelequia abstracta. Y que tiene que ver con mi propia trayectoria laboral y profesional. Yo trabajé en escuelas secundarias muchos años, luego ingreso a trabajar en la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires. E ingreso aquí a trabajar en la materia que fue cambiando de nombre, problemas de la formación docente, bueno, fue mutando hasta lo que soy. En esa materia soy profesora regular adjunta, así que ya llevo unos cuantos años trabajando. Y todo lo que tiene que ver el trabajo de extensión y de investigación siempre está ligado a los profesorados, con lo cual conformamos una red, sobre todo con el área de extensión, esto no va para el seminario. Va, impresionante. Con el área de extensión académica y comunitaria del Instituto de Educación Superior N° 1 del doctor Alicia Moro de Justo, que hace unos años San Martín tenía un convenio de licenciatura con el Alicia. Entonces quienes estudiaban psicopedagogía allí podrían cursar ahí mismo el ciclo de licenciatura.

T: ¿Qué podrías comentar de esta red?

M: Y algo de esta red tiene que ver con el trabajo en educación popular y la participación de la cátedra en lo que hemos dado a llamar el ENDIEP, el encuentro entre docentes y educadores populares. Entonces de allí el vínculo con lo que es la sistematización de experiencias. Bien, bueno, si querés contar un poco de qué trata, cuáles son las estructuras, los

materiales. Por eso ofrecía esto, de profundizar el tema, porque la sistematización de experiencias en realidad proviene del campo de la educación popular que tiene un fuerte desarrollo en América Latina a partir de la década del 60, de la mano de las pedagogías críticas. Y la sistematización de experiencias es un desarrollo de producción de conocimiento específico de la educación popular basado en epistemologías no positivistas sino tradicionales. Hace su ingreso la sistematización de experiencias tardíamente a la academia, o sea recién ahora se lo reconoce como una metodología, se lo encuadra dentro de la investigación cualitativa, pero siempre desde la perspectiva que propone la academia de una jerarquía de saberes. Por eso en el seminario dedicamos toda una primera parte a, en algunos casos, refrescar y en otros a introducirnos en el mundo de las epistemologías del sur y de la complejidad. Básicamente las epistemologías del sur que trabajan esto de la ecología de saberes y la ruptura de la jerarquía de saberes de la mano de Boaventura de Sousa Santos, o sea nuestra bibliografía proviene de allí. La bibliografía de la cátedra básicamente está centrada en profundizar epistemológicamente y metodológicamente qué es la sistematización de experiencias y paralelamente al trabajo de fundamentación vamos trabajando la escritura de la experiencia. Y ahí hay un nudo clave porque de acuerdo con el reglamento de la Escuela de Humanidades tiene que ser una experiencia de la que se haya participado. Entonces otro elemento a trabajar es el concepto de experiencia. Entonces en la primera parte del seminario leemos, debatimos, discutimos y profundizamos y escribimos sobre lo que luego va a ser la fundamentación epistemológica y metodológica. Por eso es un seminario bastante largo porque requiere de escritura clase a clase. Y en cada clase está propuesta además una instancia de lectura colectiva de los trabajos. A medida que se van haciendo se van leyendo. A medida que se va haciendo se va leyendo. En la grupalidad de idiomas. Y se va intercambiando. Claro. Entonces se produce una retroalimentación, se produce un intercambio, no pongas la palabra retroalimentación porque no me gusta, porque tiene que ver con otras concepciones. Se produce un intercambio a partir de las preguntas que otros hacen a los sentidos de lo escrito. Y eso enriquece lo escrito. No interpela a la experiencia sino a lo escrito sobre la experiencia. No interpela a la subjetividad sino a la escritura. Que esto también es difícil porque generalmente se tiende a cuestionar. Bueno y ¿por qué hiciste lo que hiciste? Y acá se trata de recuperar la experiencia desde los sentidos que los agentes le otorgaron a

esa experiencia, al conocimiento que se produjo en la experiencia. Y sobre todo generar un nuevo conocimiento porque a medida que se sistematiza se produce un nuevo conocimiento que redundará necesariamente en una transformación de la práctica. No porque vuelva a modo aplicacionista a esa práctica sino porque puede poner en diálogo con otras experiencias. Porque aquí la tendencia es a pensar que la sistematización de una experiencia mejora la práctica es... Bueno, hay una aplicación del conocimiento que se produjo y en realidad no necesariamente porque puede ser una práctica finalizada que no hay posibilidad digamos de transformar esa acción. Ya pasada. Ya pasada. Pero si en la medida en que se produce un nuevo conocimiento necesariamente produce nuevas categorías para interpretar prácticas similares, para poner en diálogo. El objetivo de la sistematización tiene que ver con eso. Aquí recortamos en el seminario a la elaboración de un producto final como trabajo final de egreso. Y apuntamos a que se puedan integrar los distintos aspectos abordados durante toda la carrera. Por más que uno haga foco, lo que hacemos sin capié es que la escritura denote el trayecto formativo. Una concepción integrada. O sea que pueda ser un escrito profesional de un egresado de la licenciatura en educación. Y que sin mencionar los conceptos específicos de sociología de la educación o de análisis institucional, la escritura dé cuenta de un escrito académico, aunque la bibliografía sea otra. ¿Y los objetivos particulares o específicos que ustedes apuntan en el seminario? ¿Cuáles podrían ser? ¿Qué esperan del seminario en su finalización? Bien, gracias por cambiar la pregunta. Porque nosotros no formulamos objetivos sino que tenemos intencionalidades. Desde la perspectiva de la didáctica nos proponemos...

T: Por eso hago hincapié en las intencionalidades. ¿Cuál es la intención principal del seminario?

M: O sea, quien cursa es porque está... Y esto es importante, que sean quienes están transitando el último trayecto. Porque eso te permite un proceso de reflexión sobre la experiencia mucho más enriquecedor que si no pasaste, entre comillas el pasaste, sino ahondaste en determinadas conceptualizaciones. Que da una mirada muy limitada. Cuanto más avanzados están en la carrera, más posibilidades tienen de una escritura y una reflexión sobre la escritura más profunda. Entonces la intencionalidad, si bien está centrada en la producción, también está centrada en que no sea una producción técnica, sino que genere un proceso formativo y de reflexión en los sujetos que pasan, que cursan, que están ahí, que se cuestionen,

que se replanteen, que se replanteen la experiencia, lo que pensaban de la experiencia, lo que piensan ahora de la experiencia, que lo amasen, que lo amalgamen, que lo mastiquen, que trabajen con su propia experiencia. Porque como se trata de una experiencia propia, que necesariamente el seminario les signifique una instancia formativa intensa. Más allá de cumplir con la entrega, que eso sí, es bastante... para mí y para los estudiantes que cursan, porque requiere de lectura y de escritura permanente.

T: Y en algunos casos de búsqueda, porque si es una experiencia pasada, bueno, qué materiales tenés, qué reconstrucción hacéis de la experiencia, bueno, se trata sólo del relato de la experiencia. ¿Y ustedes cómo acompañan esta búsqueda del alumno de encontrar sus materiales?

M: Bueno, ahí habría que contar otra cosa, que es importante. Este seminario es el tercer año que se dicta. El primero estaba pensado para la presencialidad y tuvo que ser traspasado integralmente a la virtualidad. Y por virtualidad entiendo lo que es la educación virtual, que no necesariamente es sincrónica. Entonces trabajamos mucho con el campus virtual de la escuela, mucho. Es una instancia de encuentro, bueno, en su momento significó una instancia de encuentro de escritura que también favorecía la escritura, porque el tener que subir los trabajos era como un esfuerzo doble. Con instancias de encuentros sincrónicos. El segundo año ya sobre esa experiencia hice algunos ajustes, que también fue virtual. Y este tercer año fue bimodal, sobre la experiencia de ya dos años de virtualidad. Entonces quedaba, me quedó más claro cuáles eran los momentos más intensos para acompañar. Y además este año logré contar con, si se quiere, un pequeño equipo porque tuve una alumna escrita. Lo cual facilitó no solo el acompañamiento, sino el reajuste de la propuesta, porque era alguien que ya había transitado el seminario. La experiencia. Exactamente. Que un poco tenía que ver también con sistematizar la experiencia de sistematización. Entonces, bueno, allí el acompañamiento también depende, las posibilidades de acompañamiento dependen del ritmo que va llevando quien está realizando el seminario. Porque no es lo mismo acompañar a quien todavía, que cayó, digamos. No sé, me pareció que esto podía ser, y no tiene ni idea de la experiencia, entonces hay que empezar a trabajar, bueno, qué experiencia, por qué, que quien tiene clara la experiencia, y entonces como que arranca varios escalones más arriba y el proceso es más, está como más facilitado. Entonces el acompañamiento depende de en qué instancia está, en algunos casos

hay que insistir sobre la escritura, hay que estar detrás para que entreguen, y en otros casos es, bueno, acompañar ese proceso de escritura, o cuando se traban en la escritura, o acompañar en la búsqueda de materiales. Y por eso también la presencia de tutores la pensamos para, como el segundo momento del seminario. El primero requiere que se concentren con esa experiencia, se contacten con su propia experiencia, reflexionen, atraviesen todo un proceso de reflexión epistemológica muy profunda, muy profunda, porque no es lo mismo que haber cursado epistemología como materia, que ahora ponerse a pensar cuál es tu posición epistemológica, cuál es tu posición frente al conocimiento, cuál es tu posición frente a la producción de conocimiento, qué decisiones tomas en relación a eso. Y que en un punto también se entronca con el replantearte tu posición profesional, tu formación, el sentido de los trayectos formativos, se remueven allí como muchas cosas. Y cuanto más cerca del final están, más posibilidades hay de reflexiones más profundas. Porque también te enfrentas con esto, bueno, ya con esto doy el salto y ya tengo la legitimidad que da el título. Entonces, ¿qué tipo de profesión hay? Y ustedes apuntan hacia un... digo ustedes porque estás con la estudiante de script ahora,

T: ¿apuntan hacia seguir con la bimodalidad o directamente pasarlo a la presencialidad o volver hacia la virtualidad? ¿En los próximos seminarios les sirvió esta cursada bimodal para poder establecer o generar o construir de nuevas formas contenido? ¿O piensan volver a la presencialidad?

M: No lo tenemos claro, porque por momentos pensamos, no, hay que volver a la presencialidad y por momentos no, porque esta bimodalidad, en el caso de este seminario, facilita algunos procesos como de tiempo de elaboración personal. Porque a veces se necesita como eso, bueno, si venimos todas las semanas, es el procedido a los lunes, estoy todos los lunes acá, pero si hay un lunes que no estoy acá y puedo ponerme en diálogo con el texto, porque les damos tiempo a que suban el material durante el lunes, entonces hay una posibilidad de tomarte ese tiempo para.. nos ha pasado con gente que lo subió y lo bajó. No, no, no, no, no, dijo. No, porque ahora leer otra cosa o leer el trabajo de otro, no, quiero hacer el cambio. Entonces por eso también estamos pensando cómo... y también hay otra cuestión, hay una cuestión de decisión institucional, si la institución va a habilitar la presencialidad plena a todas las materias o va a seguir manteniendo esta posibilidad de bimodal electiva, entonces bueno, allí también hay otros elementos que se ponen en juego, pero si lo que requiere y lo que a

la conclusión que llegamos es quienes están más avanzados en la carrera y menos materias cursan simultáneamente, más posibilidades tienen de llegar a la finalización del seminario con el plan de trabajo, porque el seminario se aprueba con la presentación del plan de trabajo, entonces primero se aprueba en la cátedra, luego lo aprueba tutora y se presenta al comité académico. Y ya allí hay una independencia que para nosotros también es difícil porque no sabemos qué pasa con el después, qué dificultades tiene, porque a lo mejor saber qué pasa en el tiempo de escritura, en donde ya no hay un seminario atrás, no hay un equipo que te está diciendo el lunes tenés que entregar, más allá de las tutorías, por ahí nos vendría bien saber esto, qué pasa con los procesos de escritura. Digamos como que el caso paradigmático y a lo que aspiramos es a una de las primeras cursadas que termina el seminario no sólo con el plan de trabajo aprobado en el seminario, el plan de trabajo aprobado en el comité académico, sino que al mes presentó el trabajo completo, porque había avanzado tanto durante el seminario que le permitió eso, pero era la única materia que cursaba también, entonces tenía todo el tiempo disponible para dedicarle, ahora si vos estás cursando otras materias, tenés otros trabajos prácticos parciales, eso a veces interfiere en la escritura. No es imposible porque también hay quienes han terminado presentando el plan de trabajo cursando otras materias, pero pocas materias y materias por ahí no muy densas. Claro, o por ahí materias del profesorado y no necesariamente las prácticas, porque si son las prácticas sí.

T: Nosotros terminamos ya con las entrevistas del seminario, preguntando si tenés alguna palabra para los estudiantes de los primeros años que están eligiendo cuál es el trabajo que van a seguir, alguna recomendación, alguna palabra, algo que se les venga a la cabeza, como para poder, que lo puedan leer, como un espacio abierto.

M: Muchas cosas, por un lado invitarles a asomarse a las epistemologías del sur, al mundo de la educación popular, al mundo de la sistematización de experiencias, a no cerrarse en que la educación es sólo el sistema formal y no pensar que la educación popular es lo contrario a la educación formal, que es una versión desvaluada, porque uno tiende a pensar educación popular o bachilleratos populares como una educación desvaluada para quienes no pueden acceder a la educación de verdad. Por un lado romper eso, me parece muy importante, sobre todo porque la posición respecto al saber que tiene nuestra universidad y la formación es en contrario a pensar esto, de hecho la experiencia del CUSAM,

la experiencia de la escuela técnica están asentadas en estas otras concepciones, en una ecología de saberes, no en una jerarquía de saberes, en el reconocimiento de las experiencias, en la apertura a otro tipo de experiencias y saberes, en acercar, no en el sentido de abrir las puertas de la universidad para que vengan, sino todo lo contrario, abrir las puertas de la universidad para salir, para salir de ese mundillo que muchas veces se constituye el mundo académico, encerrado en sí mismo, produciendo saber y casi desde una perspectiva de mirar desde una fuera y desde una arriba lo que sucede en otros ámbitos o experiencias. Que ahonden en esta perspectiva que tiene la Universidad de San Martín y la Escuela de Humanidades en particular, que busquen otras experiencias, que estudien mucho, que lean mucho, pero que no consuman materias. La experiencia formativa en nuestra Escuela de Humanidades está pensada como esto, como una instancia de transformación subjetiva, de construcción de subjetividades y no de consumo de saberes legitimados, entonces que se apropien del espacio. Iba a decir otra cosa más respecto de esto, en este sentido de no consumir materias, la Escuela de Humanidades y la universidad en general propone infinidad de posibilidades, de conferencias, cines, debates, propuestas artísticas, charlas, no sé, hay infinidad de actividades gratuitas que son altamente formativas, que no se cierren en que la formación es estar en el aula escuchando a los docentes o reproduciendo bibliografía, que desarrollen la curiosidad, que no se queden con lo que les decimos, que nos discutan, que investiguen, que sean curiosos y sobre todo esto, que se aventuren a lo que es el conocimiento, porque es algo maravilloso, es algo que te atrapa, que te cambia la mirada y por lo tanto cambia tu subjetividad y tu forma de estar en el mundo y desde ese cambiar tu forma de estar en el mundo también cambia, no se trata sólo de cambiar la cabeza, sino que también cambia el sentir, el reconocerse como subjetividades plenas y por lo tanto como constructores de mundos y que también es nuestro derecho construir nuestra propia felicidad colectivamente, porque individualmente no hacemos nada, ni siquiera podemos ser felices, de hecho para ser felices siempre necesitamos de otros y de los afectos, entonces es un poco invitarles a aventurarse en el más maravilloso mundo de los sentipensares y de todas las propuestas que hay en la universidad y agradecer, agradecer el espacio, no sé si querés abundar en algo más, después escucha y fíjate si querés que te puedo pasar.

¡Gracias Marisa!

Experiencia en el ENECE XVI 2023- UNSAM

El Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias de la Educación (ENECE) es una iniciativa pensada por y para estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación de universidades públicas argentinas que nace en el año 2007. Su XVI edición se llevó a cabo en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante los días 19 y 20 de agosto. Al encuentro asistieron alrededor de 400 estudiantes de todo el país. Desde la UNSAM nos organizamos con 16 compañeros de las carreras de la Lic. en Educación y del Prof. en Cs. de la Educación, para asistir por primera vez al encuentro. La iniciativa provino de la dirección de las carreras, articuladamente con el Centro de Estudiantes de la Escuela de Humanidades (CeHum). La propuesta del ENECE se organiza en torno a ejes que son pensados por las mismas universidades que participan y surgen de las problemáticas e intereses coyunturales. Una vez definidos, las sedes pueden elegir cuál de estos quieren abarcar a través de la preparación y realización de talleres, producción y gestión que se comparte con otras sedes, por lo que la articulación previo al encuentro ya es en sí, una instancia de aprendizaje colaborativa y federal. En nuestro caso, elegimos el eje “Educación y ambientalismo” y trabajamos en él junto a la UNSL (Universidad Nacional de San Luis).

El día sábado arribamos a la ciudad de La Plata muy entusiasmados y con muchas expectativas por conocer a los demás estudiantes. Tras el plenario de recepción y presentación de las sedes y actividades, los compañeros de la UNLP organizaron un recorrido por el predio, en el cual desde el 2014 se encuentra la FaHCE, pero hasta el año 1999 perteneció al Batallón de Infantería de Marina N° 3 (BIM 3) y durante la Dictadura Cívico Militar funcionó como un centro clandestino de detención y exterminio por lo cual desde la universidad priorizan siempre poner a disposición esta información a cada persona que visite el predio, de manera responsable y contribuyendo a la memoria de nuestro país a 40 años del restablecimiento de la democracia.

La agenda del día sábado se organizó en torno a los talleres de “Educación y ambientalismo” (UNSAM y UNSL), “Discapacidad y educación, orientación en didáctica. Lengua de señas” (UNNE y UNLu), y “Pensamiento Pedagógico Nacional y Latinoamericano” (UNR). En el día domingo se

desarrollaron los talleres de “Política, democracia y DDHH” (UBA y UNSa) y la formación en Ciencias de la Educación en perspectiva Curricular: “Plan de estudios” (UNLP, UNMdP y UNS). Además de las universidades mencionadas, también participó la UNPA.

Desde la UNSAM, como se mencionó anteriormente, organizamos el taller de ambientalismo en conjunto con la UNLS titulado “Pedagogizando la ecología - Ecologizando la pedagogía”. La propuesta comenzó con una apertura “lúdica-colaborativa” para que los participantes establecieran un primer contacto entre ellos. El segundo momento tuvo un carácter de explicitación del posicionamiento epistemológico-político que se adoptó al momento de planificar el taller, desde una perspectiva de la complejidad. Para cerrar este primer momento todos los participantes de los grupos respondieron en un post it con una palabra o una frase a la pregunta “¿Qué es la naturaleza?”. Con un descanso en el medio donde el sol desapareció, la lluvia nos mojó y el frío creció, volvimos al segundo bloque del taller. Para invitar a pensar en la parte más territorial a los participantes, nos parecía importante socializar algunas de las experiencias de la UNSAM para que después, otros participantes del taller también compartieran iniciativas de sus universidades o barrios y que sea una instancia de intercambio enriquecedora para todos. En primer lugar, comenzamos mostrando dos cortometrajes que abordaban la temática del taller, producidos por estudiantes de escuelas secundarias de San Martín para mostrar un ejemplo de algo con lo que se propone trabajar en nuestro territorio. En segundo lugar, contamos sobre la manera en la que se gestiona y trabaja desde nuestro comedor universitario “Mensa” y sobre la Diplomatura en Alimentación y Cultura Saludable, propuesta formativa que desde ahí se dicta y que está pensada para que el público destinatario sean mujeres que trabajan en comedores populares. Luego la propuesta fue dividirnos en grupos para compartir las experiencias concretas de cada universidad cómo así también, pensar de manera propositiva ideas para integrar a nuestra formación y a la educación en general, de manera transversal la educación socio-ecológica. Para el cierre del taller, cada grupo presentó lo conversado y escrito en los

afiches junto a una breve conclusión por parte de los talleristas.

El día domingo comenzó más temprano, desde las 9 am luego de desayunar nos dirigimos a los respectivos talleres. Algunos de nosotros participaron en el de Democracia y otros en el de Plan de estudios. Ambos fueron muy enriquecedores a la hora de pensar nuestra formación y nuestro futuro como profesionales de la educación.

Pensar los planes de estudios de nuestras carreras junto a las demás universidades fue una actividad necesaria y un desafío. Consideramos que estos son debates que deben llevarse a cabo año tras año para garantizar nuestros derechos. Algunos planes como por ejemplo el de la UNMdP, en donde la carrera de Cs. de la educación tras 43 años se reabrió en 2019 luego de ser cerrada durante el último Golpe de Estado, ha sido mínimamente intervenido, y el de la ... no han sido modificados y actualizados desde la dictadura militar. A su vez, hemos podido problematizar las materias presentes en nuestros planes de estudios, sus injerencias y lugar que ocupan en nuestra formación, cómo también aquellas áreas de vacancia que consideramos fundamental su integración.

Por la tarde nos encontramos todas las sedes para el plenario final donde el micrófono estuvo abierto para que compartamos nuestros sentipensares con respecto al encuentro y al momento que estamos atravesando como país. Fue un gran espacio de reflexión y de escucha entre pares.

Lo que más nos llevamos de este encuentro, tiene que ver con haber socializado y discutido sobre las problemáticas que atañen a nuestros contextos y campos de estudio para compartir los modos en que las percibimos desde nuestro lugar de estudiantes de Ciencias de la Educación, en todas las partes del país. El contexto post electoral fue un tema de charla común a lo largo de las dos jornadas, donde en distintos talleres se terminó hablando sobre la propuesta de sistema de voucher, las consecuencias de ésta y la posición política que tenemos respecto a ésta idea. En definitiva, la posibilidad de intercambiar con compañeros de todo el país en torno a temas de educación y también de forma descontracturada en la noche Cultural del sábado y la fiesta del domingo, nos invita y nos mueve a seguir asistiendo a estos espacios gestionados y pensados por y para estudiantes, como también, generarlos en torno a los debates y las inquietudes que nos surgen, puertas adentro de cada aula.

Agustina Polidoro
Candela Ciongo Fernandez
Carolina Croissant
Carolina Salar
Catalina Muriel De Giorgi
Christian Sebastian Ortelli
Federico Goiriz
Franco Faraoni
Guadalupe Del Prat Del Prat
Laura Wallner Boettner
Liliana Azucena Martinez
Manuela Barrio Granara
Mayela Gissela Rengifo Flores
Milagros Ricci
Natalia Elizabeth Oyoque
Pablo Diego García Lima
Sofía Melman
Tobías Cababié
Tomás Alejandro Bentivegna

Notas:

- 1: Universidad Nacional del Nordeste
- 2: Universidad Nacional de Luján
- 3: Universidad Nacional de Rosario
- 4: Universidad de Buenos Aires
- 5: Universidad Nacional de Salta
- 6: Universidad Nacional de Mar del Plata
- 7: Universidad Nacional del Sur
- 8: Universidad Nacional de la Patagonia Austral



Banco de Trabajos Finales

Podes acceder al listado de los **Trabajos Finales de Egreso** desde el siguiente link:
https://docs.google.com/document/d/1xGKObvdRcMSOTzh3my_4Zs7yNEID6sIG/edit?usp=sharing&ouid=114677788782980796356&rtpof=true&sd=true

Podes acceder a la carpeta con el repositorio de todos los **Trabajos Finales de Egreso**, ordenados por año, desde el siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1yV2It5dkFL8YI4aqUXbo5h-1d28zlGUH?usp=sharing>

Por último, dejamos a disposición el **Ateneo de Trabajos Finales de Egreso**, que se realizó este año, desde el siguiente link: <tr.ee/V3w1JtkiC5>

Ante cualquier consulta o dificultades en el acceso a los Trabajos Finales de Egreso podemos comunicarte enviando un mail a leducación@unsam.edu.ar

Les recordamos que el uso de este material es exclusivamente personal y en carácter de bibliografía de consulta. Si llegaran a desear utilizarlo para alguno de los trabajos académicos que realicen, recuerden citarlo adecuadamente, ya que es material producido por otros.

Plagio: El uso de las palabras, ideas, juicios, imágenes o datos de otra persona como propias, sin registrar la cita, intencional o accidentalmente.

2023

1. *Educación Sexual Integral en las Escuelas Secundarias Confesionales: Entre las tradiciones religiosas y la implementación de la Ley*
2. *Trabajo y ser docente en contextos de desigualdad. Una revisión desde la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad*
3. *El Curso de Preparación Universitaria (CPU) en la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Una mirada desde la inclusión educativa*
4. *La desigualdad social en la educación superior: un análisis de las políticas del nivel en Argentina y Chile (2003-2017)*
5. *Procesos, desafíos y aprendizajes en tiempos de emergencia sanitaria*
6. *Las prácticas de enseñanza en los inicios universitarios. Una mirada puertas adentro*
7. *La implementación del Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales desde la voz de los actores de escuelas secundarias*
8. *Implementación de dispositivos pedagógicos virtuales en los espacios de la práctica docente en situación de ASPO durante el periodo 2020-2022*
9. *Este y todos los mundos posibles. Utopías, entornos virtuales y experiencias de aprendizaje*

2022

1. *Las concepciones pedagógicas de los educadores populares: el caso del bachillerato popular de José León Suárez gestionado por el sindicato de los Canillitas.*
2. *La autogestión como filosofía y práctica política. Sus vinculaciones con la pedagogía y la didáctica.*
3. *Las características de la beca PROGRESAR durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019)*
4. *Normativas de la enseñanza de las tics en escuelas secundarias*
5. *La gestión directiva durante la pandemia de Covid-19*
6. *Sistematización de mi experiencia como maestro del Programa Maestro + Maestro (2009-2014)*
7. *Los cambios producidos en la modalidad por las Resoluciones Ministeriales emitidas por la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires entre 2017 y 2018*
8. *Los inicios en la universidad en tiempos de pandemia. Un estudio acerca de los sentidos que construyen los y las estudiantes en torno a la institución universitaria: aportes desde el Análisis Institucional*
9. *Directores/as que hacen escuela: debates en torno al rol directivo en la gestión educativa*
10. *La enseñanza de inglés en el marco de las políticas de internacionalización de la Educación Superior en Argentina*
11. *Concepciones sobre los aportes de PISA para el mejoramiento de los sistemas educativos latinoamericanos: un análisis de documentos gubernamentales (2010-2019)*
12. *Experiencias de formación doctoral: un análisis multidimensional*

Convocatorias

2do Workshop “Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia” en la UNLP. 24 de noviembre.

Se trata de un encuentro en el que buscamos propiciar un tiempo y espacio, con perspectiva federal, para reflexionar y conocer los avances de las investigaciones en torno a las continuidades, reformulaciones parciales y/o totales, tensiones emergentes y puntos de ruptura que implicó la pandemia en distintas dimensiones del campo educativo. Este encuentro se organiza desde el [Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales- Gesdes/IdIHCS- UNLP. I-Circular_2o-workshop-GESDES.pdf](#)

XV Jornadas de Sociología 2023. 40 años de democracia, aportes y desafíos para comprender.

Del 6 al 10 de noviembre. Circular N6 - [XV Jornadas de Sociología 2023 \(1\).pdf](#)

VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa.

En el marco del VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa, que organiza la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue de la República Argentina, se invita a participar a investigadores/as, docentes de grado y posgrado, becarios/as, estudiantes de grado y posgrado, no docentes que trabajan en el ámbito de la investigación y público interesado en temáticas de investigación educativa, a ser parte de este encuentro de pares investigadores/as.

11 y 12 de abril de 2024 en Cipolletti, Río Negro. [1 Circular. CONGRESO 2024.pdf](#)

Primera Reunión Nacional Congreso “La construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina” 7 y 8 de septiembre 2023. [2da_Circular_PRN-Congreso_ConstruccionCampoEconomiaEducacion.pdf](#)

El Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET – IICE – UBA – FFyL) convoca a la Primera Reunión Nacional-Congreso “La construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina”, cuyos objetivos son:

- Presentar y debatir las orientaciones de la construcción del campo de la Economía de la Educación en Argentina, resultado de una investigación sobre la producción de conocimiento en el país entre 1960 y 2021.
- Presentar ponencias alrededor de las siguientes temáticas: i) demandas sociales, Estado, política educativa, gastos social y financiamiento; ii) Función de producción y evaluación de educación como inversión; iii) educación y distribución del ingreso, desigualdad y discriminación; iv) educación y mercado de Trabajo; v) economía de la educación superior; y vi) mercado de trabajo docente; las cuales serán evaluadas por el Comité Científico.
- Promover las discusiones sobre: la construcción interdisciplinaria; la perspectiva de los productores de información socio-demográfica y la de los ámbitos de la política y planificación educativa nacionales y provinciales junto a problemas cruciales de la asignación y distribución de recursos a la educación.
- Generar un espacio propicio con las materias dictadas vinculadas al campo de la Economía de la Educación y la Economía Política de la Educación, para debatir acerca de las dificultades y posibilidades de la construcción interdisciplinaria, con investigadores, profesores y especialistas invitados.
- Lograr una caja de resonancia, que estimule nuevas ediciones y actualizaciones del estado del arte con los temas vacantes y fortalezca la incipiente red de producción de conocimiento y formación alrededor de este campo en construcción.

Encuentro Nacional de Carreras de Educación. 14 y 15 de septiembre en Paraná.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) será sede del XVI Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales, los días 14 y 15 de septiembre de 2023, en la ciudad de Paraná. En este marco se renueva el desafío particular que asumen estos encuentros de carrera que, en líneas generales, consisten en abrir un espacio de intercambios donde estudiantes, graduados y docentes comparten preocupaciones, enfoques, lecturas, investigaciones, experiencias y producciones promovidas en las carreras de Educación y Ciencias de la Educación, atendiendo a las particularidades de cada una de ellas, de las distintas universidades nacionales del país así como en los ámbitos de inserción laboral y profesional. [Página oficial ENCECE](#)

Publicá en la RICE

¡Hola compañeros!

¿Cómo llevan este segundo cuatrimestre?

Les escribimos para comentarles que, de cara a la siguiente publicación de RICE, nos gustaría contar con sus aportes. Recibimos escritos pensados específicamente para la revista, trabajos realizados en el marco de una materia que les haya gustado, trabajos de investigación, reseñas de trabajos finales, producciones artísticas propias tales como poemas, cuentos cortos, dibujos y fotografías.

Algunas consideraciones a tener en cuenta:

Las producciones escritas deben tener como máximo 2000 palabras. Las visuales deben ser de producción propia por cuestiones de copyright.

**Fecha límite de recepción para el siguiente número:
4 de noviembre.**

Finalmente, les invitamos a participar en la organización y armado de la revista. Pueden contactarse con nosotres para solicitar más información. La RICE es un espacio hermoso para intercambiar con otros. La principal finalidad de esta revista es que sea un espacio donde los estudiantes de todos los años podamos compartir nuestras ideas, trabajos, intereses, etc.

Por eso les invitamos a que puedan participar y que ante cualquier duda o sugerencia nos escriban a rice@unsam.edu.ar, leducacion@unsam.edu.ar o pueden contactarse con **Cande (1126408650)**.



Fechas importantes



JORNADAS DE ESTUDIANTES DE HUMANIDADES

V Jornadas de estudiantes de la Escuela de Humanidades: “Argentina 1983 - 2023 : 40 años de Democracia”

Días viernes 27 y sábado 28 de octubre de 2023

Plazo máximo para entrega de resúmenes: 4 de septiembre.

El correo habilitado para enviar los resúmenes y ponencias es jornadas.estudiantes.ehu@gmail.com

SEPTIEMBRE

- Del 25 al 28 de septiembre: Inscripción mesas extraordinarias OCTUBRE

NOVIEMBRE

- 25 de noviembre: Finalización 2° cuatrimestre
- Del 27 al 30 de noviembre: Inscripción de exámenes turno DICIEMBRE

OCTUBRE

- Del 2 al 13 de octubre: Pedidos de equivalencias
- Del 5 al 6 de octubre: VIII Feria de Ciencias Humanas y Sociales
- Del 17 al 21 de octubre: Mesas de exámenes extraordinarias OCTUBRE
- Del 16 de octubre al 9 de noviembre: Pedidos de prórroga para finales en diciembre y marzo.

DICIEMBRE

- Del 1 al 7 de diciembre: 1° llamado exámenes turno DICIEMBRE.
- Del 4 al 7 de diciembre: Inscripción MATERIAS VERANO 2024
- Del 11 al 16 de diciembre: 2° llamado exámenes turno DICIEMBRE

Repositorios de Bibliografía

Catálogo de la Biblioteca de la UNSAM

<http://koha.unsam.edu.ar>

Biblioteca virtual CLACSO

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/>

Buscador Digital CONICET

<https://ri.conicet.gov.ar/>

Editorial Universitaria del IUNMa
(Universidad Nacional de Derechos Humanos
"Madres de Plaza de Mayo")

http://www.iunma.edu.ar/instituto/iunma_editorial.html

Academia.edu

www.academia.edu

Bases de conocimiento enseñanza media

<http://baseres.flacso.org.ar/>

Base search

<https://www.base-search.net>

Dialnet

<https://dialnet.unirioja.es>

Eric

<https://eric.ed.gov>

Flacso

<https://www.flacso.org.ar>

Google académico

<https://scholar.google.es>

HighBeam

<https://www.questia.com>

Jurn (en inglés)

<https://jurn.link>

Latindex

<https://latindex.org/latindex>

REDALIC

<https://www.redalyc.org>

Redie

<https://redie.uabc.mx>

Refseek

<https://refseek.com>

Relieve

<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/index>

Relieve 2

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE>

Scielo

<https://scielo.org>

Springer link

<https://link.springer.com>

Worldwidescience

<https://worldwidescience.org/>

ESCI-WOS

SCOPUS

JRC-WOS

Bibliotecas digitales gratuitas

Biblioteca Nacional del Perú

<http://bibliotecadigital.bnpp.gob.pe>

Europeana

<https://www.europeana.eu/es>

Project Guttemberg

<https://gutemberg.org/>

UNESCO

<https://unesdoc.unesco.org/?locales=es>

Universidad Complutense

<https://biblioteca.ucm.es/>

¿Que nos proponemos en RICE?

- Dar a conocer las producciones de les estudiantes
- Ofrecer un espacio para compartir los trabajos de les estudiantes
- Informar sobre convocatorias, becas y eventos importantes
- Compartir trabajos finales
- Brindar un espacio de circulación del conocimiento entre estudiantes.

¿Quiénes somos?



Tobías Iván Cababié

Tengo 21 años, soy estudiante del cuarto año de las carreras de educación. Soy adscripto a la RICE, en donde junto al equipo, me encargo de las comunicaciones y organización de las distintas etapas de la formación de la revista. Muy entusiasmado, me predispongo a compartir experiencias de diálogo con los distintos compañeros, en pos de construir un ámbito donde podamos repensar la cuestión educativa, desde y hacia una perspectiva integral e inclusiva.



Naiara Belén Parra Kaiserrián

Soy Profesora de Educación Inicial (ENS 4), estudiante del Profesorado Ciencias de la Educación (UNSAM) y de la Licenciatura de Gestión de Instituciones Educativas (UniCABA). Aquí me encargo principalmente de leer y hacer sugerencias en los trabajos que recibimos, 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 último año de la carrera. Formó parte de la RICE encargándose principalmente del área de comunicación. También soy adscripta en el proyecto de la feria de ciencias humanas y sociales. Me resulta muy emocionante poder formar parte de la revista ya que en las cuestiones sobre educación encuentro mucha pasión y alegría.



De Marco, M. Victoria

Soy estudiante del profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación. Tengo 22 años y soy estudiante de tercer año. Soy adscripta a la RICE, en donde me encargo de la corrección de textos, y de la difusión de la revista. También soy adscripta en la feria de ciencias humanas y sociales. Me hace mucha ilusión formar parte de este proyecto para poder seguir debatiendo sobre la cuestión educativa.



Fernández, Agustín

Estudiante de la Licenciatura en Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación. Tengo 21 años y soy estudiante de tercer año. Soy adscripto en la Rice y en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales. Apasionado por la educación y comprometido con el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras.



Ecurra, Fernanda

Soy estudiante de cuarto año del profesorado y la licenciatura. Trabajo en el ámbito de las Neurociencias del aprendizaje y soy profesora de francés. Mi trabajo en RICE es leer los trabajos que presentan los estudiantes. Es súper interesante hacer parte de este proyecto y ver la diversidad de intereses y posiciones.



Mallia, Vanina

Soy profesora de Educación Primaria (ISFD N°34). Me desempeño actualmente como docente en una escuela de gestión estatal en CABA. Además, soy estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Educación. Este año comencé con mi adscripción en la RICE, me encargo de la edición de la misma. Me gusta formar parte del proyecto ya que siento que es un espacio que vamos construyendo juntas, a través del diálogo con otros y es una oportunidad e invitación para seguir reflexionando sobre educación.



Ortelli, Christian

Hola mundo Rice! Mi nombre es Christian y me dicen Otto. Soy estudiante del profesorado y la licenciatura en ciencias de la educación, actualmente cursando entre 3°/4° años. Soy Acompañante Terapéutico, me gusta mucho la fotografía y los juegos de mesa. Creo que en estos tiempos que corren, hay que abrazar más que nunca a la Educación Pública, ponerla en valor y seguir produciendo conocimiento como trinchera. Soy parte de La Martí-Mella, participé el año pasado de la Jornada de Estudiantes de Humanidades y estoy muy motivado en sumar y expandir este hermoso Proyecto!



Mkanna Jazmin

Hola Rice!! Soy Jazmín, me gusta que me digan Jaz. Tengo 20 años y soy estu diante del Prof y la Licenciatura en Educación. Estoy en 3° año de ambas carreras y me encanta la psicología, la sociología y la filosofía, tanto como enseñar. Aprovecho este espacio que construimos, para intercambiar ideas, difundir, reflexionar e informar en torno a temáticas que tienen que ver con el campo de la educación.



Cheng, Carlos Iván

Estudiante de la licenciatura y profesorado en ciencias de la educación, al ser descendiente de una familia taiwanesa hablo chino mandarín y el dialecto min nan taiwanés. Comúnmente me llaman chino que lo acepto con placer, porque es un símbolo de la extranjería, un bailar entre culturas, un baile que se cultiva pero no se hereda. ¿Por qué estoy en educación? La verdad que no sabría explicarlo, es algo que a veces se siente, que por alguna razón te mueve y te conmueve.

[Volver al índice](#)



Universidad
Nacional
de San Martín



1983 - 2023
40 AÑOS DE
DEMOCRACIA



Humanidades
UNSAM

