



Universidad Nacional
de San Martín

ESCUELA

HUMANIDADES

AGOSTO 2021 • NÚMERO 15

RICE



REVISTA INFORMATIVA DE LAS
CARRERAS DE EDUCACIÓN
ISSN 2618-2548



Editor principal: Eduardo Langer.

Editor asistente: German Augusto Rodríguez.

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

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

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

Todos los derechos reservados

Universidad Nacional de San Martín

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Educación y Profesorado de Ciencias de la Educación

www.unsam.edu.ar

www.humanidades.unsam.edu.ar

Todos los números de la RICE se encuentran en:

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

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

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

Canales de comunicación:

Dirección de las Carreras de Educación:

Correo: educacion@unsam.edu.ar

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

Revista Informativa de las Carreras de Educación:

Correo: rice@unsam.edu.ar

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

ISSN 26182548

Índice de contenido



Bienvenida

¡Volvió la RICE!

Página 4

Producción graduadxs

Escuela presente, ahora y siempre: debates por la presencialidad. De Germán Rodríguez.

Página 5

Entrevista a docente

Fernanda Safocarda

Página 7

Trabajos finales

Página 10

Artículo graduadxs

Los espacios de formación en contextos de encierro. De Iara Waisberg.

Página 11

Artículo estudiantil

La adolescencia y los proyectos de reforma educativa. De Natalia Naranjo.

Página 13

Producción artística estudiantil

Breve luz a dar. De Lucas Alcalá.

Página 15

Repositorios de bibliografía digital

Página 16

Fechas importantes

Página 17

Convocatorias

Página 17

¿Quiénes somos?

Página 19

¡Volvió la RICE!

Luego de una pausa, nos alegra comunicar que la RICE está de vuelta. Si todavía no la conoces te contamos que se trata de la Revista Informativa de las Carreras de Educación. La misma se lanzó en mayo de 2018 y surgió como una iniciativa para brindar información valiosa a les estudiantes y docentes de las carreras de Educación, pero también como una oportunidad para que podamos dar a conocer nuestras propias producciones y trabajos.

Durante el 2020, a raíz de la Pandemia del Covid-19 que nos atravesó a todes, decidimos suspender la redacción y por consiguiente la publicación de la RICE para destinar nuestros esfuerzos al desafío de la virtualidad. Más acomodades, este año, algunos estudiantes decidimos acercarnos para que, junto con la dirección y coordinación de la carrera, podamos volver a poner la revista en circulación.

En las páginas que siguen verán artículos escritos por estudiantes, graduades y docentes, cuentos enviados por estudiantes, información clave de la carrera (fechas importantes, actividades, etc.), entrevistas a docentes sobre sus materias, convocatorias a congresos, becas y publicaciones de revistas, acceso al banco de trabajos finales y muchas cosas más.

Les damos la bienvenida a este espacio tan lindo que creamos colectivamente, cuyo objetivo principal es poder generar un espacio de intercambio y encuentro en el que podamos compartir y leer producciones que van naciendo desde nuestras libretas y / u ordenadores a lo largo de la carrera. Por otro lado también buscamos unirnos en esto tan lindo y que tanto amamos que es la educación. ¡Esperamos que disfruten y amen la revista tanto como nosotros!

Esta revista se irá construyendo con los aportes que toda la comunidad, tanto estudiantes como docentes, vayan enviando. Si te querés sumar podés enviar tus escritos y/o propuestas a la casilla rice@unsam.edu.ar en cualquier momento del mes.

Escuela presente, ahora y siempre: debates por la presencialidad



Germán Augusto Rodríguez
Soy graduado de las carreras de Educación de la UNSAM. Allí se abrieron nuevos mundos, hoy soy asistente de la dirección de las carreras de Educación de la UNSAM y referente pedagógico territorial del equipo de profundización de la NES de la Dirección de educación media en la CABA.

Que el cierre de los edificios escolares durante la pandemia profundiza las desigualdades sociales y genera múltiples situaciones de injusticia educativa resulta una afirmación real. Consideramos pertinente profundizar sobre la misma, ante las complejidades actuales de los sistemas educativos de principios del siglo XXI.

Partiremos de una indiscutible afirmación: la carencia de dispositivos digitales y las deficientes conectividades a Internet dificultan la educación de lxs jóvenes. A partir de ella, en las siguientes líneas, se explorará y reflexionará sobre otras territorialidades que configuran el escenario de la escolaridad en poblaciones desfavorecidas desde lo social y lo económico, en un contexto colmado de angustias e incertidumbres, una vez más.

Por estos tiempos, muchos debates acerca de la presencialidad se reproducen frecuentemente en referencia a las escuelas. Muchos parten del supuesto de que no hubo educación en 2020. Es necesario poner en cuestión dichas afirmaciones, debido a que resulta conveniente que circulen ciertas ideas acerca de la escuela pública y sus modos de estar presente.

Durante el 2020 se vivieron muchos meses sin poder habitar la arquitectura escolar. Sin embargo, podría establecerse como pensamiento provisorio que, durante ese período, sucedieron importantes movimientos vitales, desde el pensamiento y la acción, que permitirían afirmar que la escuela sin presencialidad, estuvo presente. Resulta interesante indagar en cómo se compuso el espacio y el tiempo de la presencia en la escuela en este tan particular contexto social, educativo y epidemiológico.

Dicho escenario será descrito por el devenir del autor en su función como asesor pedagógico de una escuela media pública del sur de la ciudad autónoma de Buenos Aires, ubicada en contextos de pobreza urbana. La participación en una serie de reuniones con docentes, directivxs, supervisorxs y asistentes técnicos pedagógicos regionales, dio la oportunidad, a quién escribe, de ser parte de una serie de interacciones en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación pública en el escenario de pandemia.

Se propone, seguidamente, recrear prácticas, relatos y preguntas de carácter pedagógico, sucedidos a partir de los

sobresaltos en el tiempo y el espacio escolar. Conocemos que marzo de 2020 representó un momento crucial para todo el sistema educativo, dada la emergencia de la pandemia. Ese suceso implicó habilitar espacios de pensamiento sobre las prácticas educativas para adaptarlas y presentarlas de otros modos a lxs estudiantes.

Para los actores educativos fue importante evaluar y reflexionar sobre las condiciones de posibilidad en función de la situación de cada comunidad educativa para pensar cada intervención. La institución escolar, para continuar presente, debía realizar variados desplazamientos ante la irrupción de decretos, normativas y resoluciones ministeriales en tren de producir reequilibraciones constantes.

Se podría iniciar un recorrido con matices pensando en un primer movimiento, que para las escuelas resulta esencial hace algunas décadas, sostener el vínculo pedagógico. Para tal fin, el construir formas de conexión durante la pandemia resultó el primer paso. Conexión, que no tuvo solo que ver siempre con el ancho de banda de internet, sino con el interés por el encuentro, por saber cómo se sentían los estudiantes, por identificar con qué dispositivos podían conectarse, cuales eran los espacios y tiempos para aprender, cómo se organizaban. Este trabajo minucioso hace referencia a la función tutorial que realizan las escuelas habitualmente, que permite sostener la presencia incluso en la distancia, con pandemia o sin ella. Una llamada de teléfono, o varias, la posibilidad de un encuentro y escucha con docentes en una entrega los bolsones alimentarios, la convocatoria a las familias, un flyer atrayente en alguna red social o el contacto con algún programa socioeducativo, entre otras intervenciones, extendieron la presencia de la escuela durante la no presencialidad.

Estas acciones nunca se realizan en soledad en las instituciones educativas. La articulación pedagógica, implica componer con el otro, desde posturas responsables y creativas. Y de tener presente las realidades de estudiantes y familias. En estas aperturas, de encuentro con los otros, la palabra “juega un papel protagónico como portadora de experiencia vivida y de reposicionamiento con lo humano” (Grinberg, 2014, p.23). La palabra despertó esa multiplicidad de posibilidades, desde la presencia, la escucha y la contención que abrieron la posibilidad de que se recreen los vínculos pedagógicos a la distancia.

Las reglas de convivencia institucionalizadas se complementaron con acuerdos institucionalizantes de convivencia digital, los grupos de las aulas fueron, en muchos casos, de Whatsapp, con estudiantes y con padres. Las carteleras pasaron a ser videos de InShot, diapositivas de Canva, tutoriales de Youtube, etc. De ese no desistir que sugería Dussel en sus reflexiones sobre la clase en pantuflas a lxs docentes, cuando las fuerzas se agotaban y lxs estudiantes no respondían, surgieron ideas tales como tomar asistencia en los grupos de Whatsapp como lo realiza un docente en el aula. El mensaje con el “presente” dado por gran cantidad

de jóvenes durante todas las jornadas, llevó una vez más a pensar que toda la escuela estaba presente en su afán de inclusión, con lxs estudiantes y sus familias. Nuevamente, resultaba importante darle lugar en la cartografía de la escuela en pandemia a una pregunta que cobraba cada vez más extensión, ¿qué implica estar presente?.

Es posible considerar que las prácticas de contención y cuidado de la escolarización contemporánea constituyan la posibilidad de un vínculo pedagógico que trasciende los muros de la institución. La formación a partir del interés por lo que le pasa al otro, por la ayuda, por la búsqueda de soluciones a las diferentes realidades, define modos de transitar las condiciones de vida escolar y se podría pensar que marca la presencia de la escuela más allá de las distancias. Estas intervenciones representan lo que Simons y Masschelein (2014) advierten en relación con la escuela, cuando indican que permite “la apertura al mundo y la posibilidad de compartirlo” (p.70).

Un segundo movimiento, casi paralelo con el inicial, en el espacio y tiempo de la escuela con las puertas cerradas y las aulas vacías, era el de la presentación de las propuestas pedagógicas. Partiendo de una de las preguntas fundantes en este proceso ¿qué queremos que nustrxs estudiantes aprendan?, se integraban propósitos de enseñanza, habilidades, objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares. La enseñanza, entonces, era motorizada por actividades que intentaban ser innovadoras y con recursos didácticos digitales novedosos para muchxs. Estas actividades deberían ya no presentarse en un aula, sino a una plataforma virtual o enviarse por email o redes sociales. Y esas propuestas pedagógicas, estuvieron presentes, con diferentes formatos, presentando variados desafíos cognitivos y con renovadas apuestas por descubrir otros modos de enseñanza y de aprendizaje en el encuentro con lxs jóvenes.

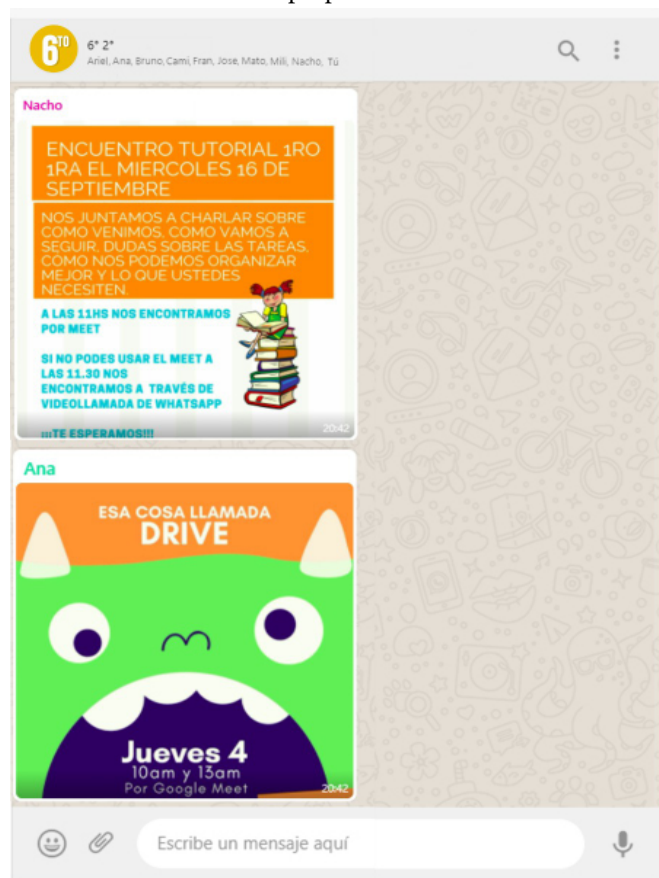
Ante las incertidumbres por la ausencia de respuestas, los interrogantes acerca de ¿por dónde van pasando los intereses y las posibilidades de lxs estudiantes? fueron recurrentes. Con la intención de realizar su seguimiento y de que el alumnado alcance ciertos niveles de apropiación de los conocimientos. Simons y Masschelein (2014) señalan que en la escuela se produce un tipo de acontecimiento mágico “...de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar, y también practicar y estudiar” (p.50). Considerar entonces que la escuela cumple con múltiples propósitos no parece ser una novedad. Vale destacar los diferentes saberes que surgieron en este contexto y posibilitaron pensar, practicar y estudiar a lxs estudiantes, muchas veces acompañados por sus familias en el ámbito doméstico y con los materiales digitales o impresos que presentaba la escuela.

Las prácticas docentes en este contexto tuvieron que apostar a la creatividad, a la investigación o al ensayo y error, para convocar a lxs estudiantes a responder a las propuestas pedagógicas. Variados espacios de trabajo colaborativo virtual, en muchos casos de carácter interdisciplinar, se complementaban entonces con preguntas de carácter didáctico. ¿Con qué propuestas alcanzamos la zona de desarrollo próximo? ¿Serán potentes? ¿Lxs estaremos excluyendo? ¿Serán convocantes? La capacidad de dudar juntxs de lxs docentes, sin abandonar la importancia de la función tutorial institucional, implicó valiosos intercambios pedagógicos sobre estrategias de intervención y reajustes en las tareas en extendidas reuniones por Meet

“La Escuela en este contexto adverso, una vez más, estuvo presente”.

o por Zoom. En muchos casos, fue necesario descender a los sótanos de la didáctica para planificar, recurriendo a tratados básicos aprendidos en los profesorados. En otros momentos, se produjeron entrecruzamientos de argumentos pedagógicos, en extensos debates sobre las formas de diseñar actividades o del sentido de apelar a una evaluación con carácter formativo. Se evidenció que nuevos modos de planificación, de reflexión sobre las prácticas, de intervención con estudiantes y familias, también estuvieron presentes en la no presencialidad.

Considerando estas evidencias, proponemos un anclaje, a modo de cierre, que presenta variadas aperturas para continuar reflexionando. Sin dejar de pensar que el encuentro cara a cara constituye escenarios ideales para la educación, tanto desde la transmisión y reflexión sobre la cultura, como de construcción de subjetividades, podría afirmarse que la escuela en este contexto adverso, una vez más, estuvo presente. La posibilidad de un pensar vital en los límites de la escuela en favor de un actuar pedagógico justo e inclusivo sucedió, hilando conversaciones, con la esencial presencia del otro, ya que, como indicó Dussel (2020), desde las palabras de Arendt que se actualizan en estos tiempos, nadie se alza sólo sobre sus propios hombros.



Bibliografía

- Dussel, I. (23 de abril de 2020) *La clase en pantuflas | Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Grinberg, S. (2014). *Dossier: Experiencia, memoria y formación*. Obtenido de Revista Horizontes Sociológicos. AAS. Año 3 N° 5. pp. 20-23: <http://www.aasociologia.org.ar/2014/12/nuevo-numero-revista-horizontes.html>
- Simons, M. y. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

“ Hay una decisión muy clara, a nivel institucional, de acompañar y de generar alternativas para que el Trabajo Final sea posible de realizar”

Entrevista realizada por Tomás Bentivegna
y Candela Ciongo.

Fernanda Saforcada



Graduada en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora de Enseñanza Primaria por el Mariano Acosta. Investigadora.

Entrevistador 1: Primero nos gustaría que te presentes, que cuentes algo de tu recorrido académico y cómo llegaste a la UNSAM.

Fernanda Saforcada: Soy profesora adjunta en UNSAM de Metodología de Investigación y de Seminario de Trabajo Final. Soy graduada en Ciencias de la Educación y doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y profesora de Enseñanza Primaria por el Mariano Acosta. Trabajé muchos años como maestra (de séptimo grado, la mayor parte de esos años) y luego decidí entrar en la universidad, donde empecé a hacer un recorrido más académico. Mi tema de investigación es fundamentalmente políticas educativas, investigo sobre políticas educativas. En este momento más que nada políticas para la escuela secundaria y trabajo docente y también una mirada sobre las políticas en el plano internacional: las orientaciones, los actores en el ámbito global y regional.

E1: Qué interesante, no sabía que eras maestra de primaria también.

FS: Sí, muchos años de maestra de primaria de matemáticas y ciencias naturales la mayor parte del tiempo, en séptimo grado. Llegué a la UNSAM hace dos años y un poco más, casi tres años, porque me convocaron primero para cubrir una suplencia en Educación Comparada y cuando terminé de dictar Educación Comparada me ofrecieron tomar el Seminario de Trabajo Final primero y luego Metodología de la Investigación y ahí me fui quedando. La verdad que es un ambiente que me gusta mucho.

E2: Justo íbamos a eso sobre el trabajo final. Queríamos que nos contaras de qué se trata un estudio de casos y cómo es el seminario.

FS: La Escuela de Humanidades aprobó un nuevo reglamento o pautas para la elaboración de los trabajos finales de egreso de las carreras que habilita nuevos formatos. Es decir, que el único formato de trabajo final no sea el de Tesina. Justamente, entiendo yo, no fui parte de ese proceso, pero entiendo que con la idea de abrir un poco ese espacio porque había un diagnóstico de un problema por los bajos niveles de graduación por la dificultad que generaba la realización del trabajo final. Por la propia realización del trabajo final, por lo que significa una tesina que

implica investigación y realizar trabajo de campo, por la posibilidad de tutoría, por diferentes motivos que no vienen al caso. El asunto es que sí había esa intención de abrir a distintas posibilidades y formatos el desarrollo de Trabajo Final. Dentro de esos distintos formatos posibles está el formato de trabajo de producción académica, que sería la tesina, y otros más que entrarían dentro de esa lógica, pero luego hay un segundo formato que es lo que llaman “formato de análisis orientado a la práctica”. Y dentro del formato de análisis orientado a la práctica uno de los formatos completados es el de “Estudios de caso”. El seminario de trabajo final que venimos llevando adelante hace dos años, este año será la tercera vez, se encuadra en ese formato: el de estudios de caso dentro de análisis orientado a la práctica. En realidad los estudios de caso es una línea que tiene también su participación en la investigación, es una metodología de la investigación también, un tipo de diseño de proyecto de investigación, pero también es una metodología que se usa para otro tipo de proyectos que no son en términos estrictos una investigación, pero sí implica un estudio sistemático, riguroso de un determinado caso. ¿Y qué definimos por caso? Es muy amplio, porque un caso puede ser una política, un caso puede ser una institución, un caso puede ser una persona, un caso puede ser una experiencia educativa, un caso puede ser una organización social. Entonces no es que hay algo predefinido sino que tiene que ver con esto de algo que puede tener una cierta entidad que yo puedo recortar para centrar el estudio y el análisis en eso que estoy definiendo como caso. De hecho hemos tenido trabajos que han tomado casos muy variados en este tiempo. Desde trabajos, por ejemplo, que han tomado como caso las políticas de evaluación estandarizada de la calidad educativa, algo muy macro, analizando la estructura de la propuesta de la evaluación de la calidad educativa de dos países, fueron dos casos y ahí tomaron una mirada comparada de los casos; otros trabajos que se han centrado en la forma que asumió la enseñanza en el contexto de la supresión de la presencialidad en la pandemia en una escuela de nivel inicial del partido de San Martín, entonces ahí el caso era la institución. Hay una gran diversidad de definiciones de casos sobre lo cual se quiere estudiar. Lo que tiene es que esta metodología de estudios de casos no la estamos pensando desde la lógica del trabajo de investigación, sino en esta segunda línea de formato de trabajos finales. La idea es que sea un estudio que no tenga la exigencia en alguna medida de una investigación, de desarrollar toda una investigación, sin por eso perder ni rigurosidad ni seriedad como se utiliza en el estudio de un caso. A mí me encanta la metodología de estudio de caso, esto no es muy académico decirlo así, pero a mí me parece que es muy buena y que es muy buena cuando son las primeras experiencias en desarrollar un estudio porque el caso permite acotar, entonces es muy claro dónde yo estoy concentrando mi mirada y dónde estoy concentrando el análisis que quiero desarrollar. Y eso muchas veces facilita poder establecer los límites de dónde voy a estar desarrollando ese trabajo y ordenarse también en ese proceso, que

a veces esa es una de las cosas que más cuestan a la hora de empezar a hacer un estudio o una investigación en otro rol que no es el del estudiante que está desarrollando un trabajo escrito para responder a los requerimientos o las preguntas del docente, sino que por primera vez está desarrollando una voz propia, un análisis propio. Entonces, el hecho de que se concentre en un caso, acota y me parece que facilita el trabajo.

“La Escuela de Humanidades aprobó un nuevo reglamento o pautas para la elaboración de los Trabajos Finales de egreso de las carreras que habilita nuevos formatos. Es decir, que el único formato de trabajo final no sea el de Tesina”.

E2: ¿Igualmente también se hace trabajo de campo?

FS: Sí, se hace trabajo de campo. Dependiendo de qué es lo que quieren analizar y cuál es el caso definido es cómo se organiza ese trabajo de campo. Una de las cuestiones que hay que considerar también es que hay dos tipos de estudios de caso. Lo que se llama “Estudios de caso en sentido estricto” y “estudios de caso instrumentales”. Cuando son estudios de caso en sentido estricto son estudios de caso de “a mí me interesó un caso, y yo lo que quiero es conocer y saber más de ese caso”. Por ejemplo, una experiencia educativa que llevó adelante una organización determinada. Y yo quiero conocer eso, en qué consistió esa experiencia, cómo se llevó adelante, qué pasó cuando la hicieron, cómo participaron los que participaron, etc. Entonces ahí es el caso stricto sensu. Ahora, están los estudios de caso que se llaman instrumentales, cuando yo quiero analizar algo y a los fines instrumentales de ver dónde estudio eso, defino un caso. Que sería, por ejemplo, el caso este de la forma que asume la enseñanza durante la supresión de la presencialidad. El interés era esto, qué pasó con la enseñanza mientras no hubo presencialidad, qué hicieron los docentes, cómo redefinieron sus prácticas de enseñanza. A los fines de estudiar esto, yo no puedo estudiarlo en todos los docentes de la provincia de Buenos Aires, entonces decido un caso, hago un recorte de un caso, que es una Escuela de Enseñanza Inicial. Entonces ahí tenés una definición de caso instrumental.

E2: ¿En ese formato se incluye teoría? Es decir, tomás este caso y elegís distintos autores para desarrollar este análisis.

FS: Me di cuenta que me entusiasmé hablando de los dos tipos de trabajo de caso y no te respondí si se realiza trabajo de campo. Se realiza trabajo de campo dependiendo de lo que decía antes, del caso y de lo que quiero analizar. Puede ser que haya entrevistas, bueno, también tenemos que ver cómo sigue el contexto de la pandemia y cuándo hagan el seminario y desarrollen su trabajo final, pero hoy por hoy por ejemplo, no podríamos plantearnos hacer observaciones en instituciones. Entonces, puede ser que el trabajo de campo involucre entrevistas, como estas que estamos haciendo, observaciones de clases virtuales, o puede ser que el trabajo de campo sea un trabajo de campo de corte documental. Es decir que la empiria de ese trabajo de campo sea de documentos oficiales, por ejemplo, o de documentos de una organización con la que se quiere trabajar, o de medios periodísticos. Entonces, ¿en qué consiste ese campo? Varía, es distinto según el trabajo que vayan a realizar, pero sí contempla la realización de trabajo de

de campo y si contempla algún grado de levantamiento de información y de análisis y procesamiento posterior de esa información.

E1: Claro, pensaba en el ejemplo de las pruebas estandarizadas, en los dos casos comparados que bueno, ahí el trabajo de campo claramente no era ir a hacer entrevistas ni observar sino ir a levantar datos y analizarlos.

FS: Exacto, en ese caso era así. Y es interesante porque ese comenzó siendo un trabajo que comenzó siendo un estudio de caso propiamente dicho porque era la curiosidad de saber cómo eran las evaluaciones, porque en general los sistemas de evaluaciones estandarizadas surgieron de la mano de las reformas neoliberales de los '90 y esta compañera sabía que también se estaban implementando en Cuba. Entonces, ella quería saber cómo era la evaluación de la calidad en Cuba, con un régimen y una lógica tan distinta. Y luego para hacer el contrapunto eligió el otro extremo y miró Chile. Y de ahí surgió un trabajo muy interesante. Pero ahí el trabajo fue fundamentalmente documental, aunque hubo algunos diálogos con algunos informantes clave de esos dos países. Hubo otro trabajo por ejemplo, que desarrolló otra compañera sobre las políticas en educación física en la educación básica y que también decidió comparar dos países, Argentina y Costa Rica, tomó como referente fundamentalmente los marcos legales y las orientaciones de política para la educación física definidos por el Estado Nacional de Argentina y de Costa Rica, y trabajó también con fuentes documentales y con entrevistas a informantes claves. Pero es muy variado el trabajo de campo que se pueda llevar adelante. Ahora, por ejemplo, hay unas compañeras que están entregando su trabajo en estos días, me escribieron muy contentas hace unos días, para contarme que ya tenían el visto bueno de su tutora para presentarlo y que están trabajando sobre las trayectorias escolares de personas trans, no binarias o de las sexualidades disidentes y ellas hicieron campo pero trabajando como herramienta con las historias de vida, que son tipos específicos de entrevistas de enorme profundidad que busca reconstruir vivencias, trayectorias, recorridos, etc. Entonces, los trabajos de campo que llevan adelante son muy variados porque surgen del tema, la pregunta que se están formulando y el caso que eligen de alguna manera demandan una forma de hacer trabajo de campo. Y Candela, vos me preguntabas si se hace trabajo teórico digamos. Sí, siempre se construye una suerte de marco teórico que tal vez no contiene la envergadura del marco teórico y del estado del arte de una tesina, pero que sí tiene que haberlo porque siempre uno se está apoyando en algún tipo de categorías y de conceptos. Entonces hay que dar cuenta de dónde se están tomando esas categorías y esos conceptos, sea porque se toma la definición dada por alguien, o porque uno se apoya en los aportes previos de alguien para definir cómo quiere una trabajarlos.

“Hay unas compañeras que están entregando su trabajo en estos días, me escribieron muy contentas, para contarme que ya tenían el visto bueno de su tutora para presentarlo y que están trabajando sobre las trayectorias escolares de personas trans, no binarias o de las sexualidades disidentes”

E1: Va mutando bastante el estudio de caso según el caso que sea y la investigación que se lleva a cabo. No es para nada estático.

FS: No, es muy variable y depende mucho del caso y del tipo de problematización que se quiera hacer de ese caso. Yo puedo tomar un mismo caso, pero hacer estudios muy distintos de un mismo caso. Y eso depende de qué me esté provocando, cómo esté problematizando, qué es lo que me genera interés de conocer acerca de.

E1: Claro, cuáles son las preguntas problema que te guían.

FS: Claro, es exactamente así. Yo no hablo de problema de investigación o de campo de investigación porque estamos hablando de un estudio. Es más acotado que una investigación. Pero igual se trabaja problematizando eso desde algún lado, porque si yo voy a buscar saber más sobre algo es porque algún tipo de pregunta me estoy formulando. Entonces también sobre eso trabajamos.

E1: Bueno, creo que ya está bastante todo contestado. Quizás sí nos gustaría que en nuestra experiencia en los primeros años, como siempre te aconsejan ir pensando en el trabajo final, ir pensando en la tesina, pero la verdad que uno a veces no tiene herramientas. Entonces, si tenías algún consejo como para estudiantes de primeros años o que estén promediando la carrera con respecto al trabajo final.

FS: A mí lo que me parece que sucede hasta el momento de ponerse a definir qué se quiere trabajar, a veces pasa que todo parece interesante. Mientras cursamos una materia decimos “esto es lo que me apasiona, esto es maravilloso” hasta que cursas la materia siguiente y te parece que no hay nada más interesante que eso que aparece en esa materia que sigue y así en adelante. Y eso es muy bueno, porque quiere decir que hay muchas inquietudes, y muchos intereses y bienvenido sea. Y también pasa lo contrario, que justamente es tanto, que como que eso abruma y paraliza y parece que nada puede ser lo suficientemente interesante como para que se transforme en el tema o en el caso del estudio del trabajo final que tengo que desarrollar. Yo lo que diría es que es muy bueno ir poniéndolo ahí en el horizonte y tener presente que en algún momento va a haber que elegir algo sobre lo que trabajar un poco más y que además es muy importante que sea algo que de verdad nos interese porque hay que dedicarle mucho tiempo, muchas horas, de estar sentada, de escribir, de pensar, de leer. Entonces es fundamental pensar en algo que de verdad nos convoque, nos interese, nos genere mucha curiosidad por conocer más, pero no vivir eso tampoco como una presión. O sea, están transitando la carrera, disfruten la carrera, sáquenle todo el jugo a lo que están haciendo, que todo eso que están haciendo va a servir para que puedan en algún momento, que puede ser antes, puede ser en el momento que empiecen el seminario, puedan hacer un recorte del tema o de un caso, si deciden trabajar con ese formato. Eso va a surgir. Algunos/as lo tienen muy claro desde antes de empezar el seminario, y otros no, otros empiezan el seminario sin tener la menor noción de por dónde quieren ir y es parte del trabajo que hacemos y está bien, no pasa nada. Está bueno tenerlo en el horizonte para ir armando el reservorio de posibilidades sobre el cual después tomarán la decisión de por dónde quieren ir. Imaginen además el año pasado, que nosotros empezamos el trabajo de seminario final en agosto, en el medio de que estábamos nosotros así como tratando de ordenarnos en el contexto de la pandemia. Muchas estudiantes habían pensado mil temas y vino la pandemia y les desestructuró todo eso y cambió. Cambió porque les interesaron otras cosas, o cambió porque aquello que les interesaba hacer ya no podían hacerlo porque ya no se podía salir. Entonces, insisto en que está bueno ir detectando, y no solo por el seminario de trabajo final, sino también por como una empieza a proyectarse en lo que será la vida profesional posterior. Me parece que está bueno ir detectando qué cosas, qué temas, qué ámbitos, qué

cuestiones nos interesan y nos movilizan y bueno dentro de eso si ya pueden ir delineando un tema buenísimo, pero sino lo pueden delinear no posterguen el seminario de trabajo final por eso. Porque se hace también en el momento y en el propio camino del seminario.

“Es fundamental pensar en algo que de verdad nos convoque, nos interese, nos genere mucha curiosidad por conocer más”

E1: Clarísimo. A nosotros justo nos pasaba con Cande que tenemos una carpeta en el Drive los dos vamos subiendo ideas para investigación o tesina y entonces se fue llenando de mil cosas distintas, pero ahora ya se está perfilando una línea.

FS: Es que es así, cuando uno tiene muchas preguntas, muchas inquietudes...yo tengo muchos años ya, y ahora estoy más tecnologizada y tengo en las notas del celular anotado, pero antes tenía una libretita de papel que tenía en mi cartera donde me voy anotando temas de investigación. Porque me pasa esto, que estoy con un proyecto que termina dentro de un año, pero eso no quita que a mí se me vayan ocurriendo cosas que no quiero olvidarme que se me ocurrieron, entonces voy anotando temas, o preguntas o cuestiones vinculadas con la investigación que me las voy anotando. Y claro, pasa que una vez por año, una vez cada dos años, entro a mirar lo que tengo anotado y borro la mitad de las cosas, porque pasa que hay cosas que en un momento a una le parecían que eran fundamentales y un año después no te parece que tenga mayor sentido y está bien porque después finalmente estamos trabajando, cuando hablamos de estudiar algo de lo social hablamos de un cruce de los intereses de cada uno, además de lo biográfico con lo social que está en permanente modificación también. Entonces, es dinámico, no es estático. Entonces las cosas que hoy nos parecen muy interesantes pueden parecernos sin mayor interés dentro de un tiempo. Y las cosas que hoy tienen una enorme relevancia social pueden no tenerla, o tenerla menos porque aparece otro tema más urgente, más complejo, más demandante, más en debate en otro momento.

E1: A veces son temas ya saldados cuando uno va a sentarse o ya no son relevantes en la sociedad.

FS: Exacto, o a veces vuelven también más adelante. Yo me acuerdo por ejemplo, de una investigación que hicimos a principios del Siglo XXI, yo fui parte de varios proyectos que trabajamos mucho sobre la investigación sobre los tratados de libre comercio y la educación y las tendencias de privatización de la educación. Era el tema, porque estaba discutiendo el ALCA. Incluso participé de un proyecto que llegó con algunas conclusiones importantes a la cumbre de Mar del Plata, etc, con toda la discusión sobre las implicancias para la educación y para la privatización de la educación de los tratados de libre comercio y de los capítulos de comercio de servicios dentro de los tratados de libre comercio, y la educación aparecía en la lista de los servicios contemplados por estos tratados. Y en ese momento se nos iba la vida, investigando, militando, marchando, escribiendo sobre este tema. Diez años después era un tema que no estaba en discusión, por lo menos para América Latina, no diría lo mismo para el resto del mundo. Y después de alguna manera volvieron a aparecer, por lo menos como una preocupación, cuando avanza Estados Unidos con la Alianza del Pacífico y con una vuelta a intentar generar ahí algunas alianzas que empiezan a retomar o a poner por lo menos sobre la mesa algunos temas. Entonces, es esto, es dinámico. Y cuestiones que nos pueden parecer muy interesantes en un

momento pueden dejar de serlo en un tiempo después y pueden dejar de serlo en otras maneras y así.

E2: ¿Querés agregar algo más?

FS: Lo único que quisiera agregar es hacer hincapié en esto de que el trabajo final es una experiencia que requiere ciertos esfuerzos pero que no es una experiencia que obture la posibilidad de terminar la carrera. Que no es inabarcable. Que hay una decisión muy clara, digo yo, a nivel institucional de acompañar y de generar alternativas para que esto sea algo posible de ser hecho y de buenas maneras. Y en ese sentido, la diversidad de propuestas, de formatos, etc, camino justamente en esa línea y en particular desde el Seminario

de Estudio de Casos que les esperamos con todas las ganas para que vengan y para que pensemos juntas, discutamos y también nos divirtamos pensando, analizando, problematizando sobre diversas cuestiones y casos vinculados con la Educación.

“El trabajo final es una experiencia que requiere ciertos esfuerzos pero que no es una experiencia que obture la posibilidad de terminar la carrera”.

Aprovechando la entrevista a Fernanda, les recordamos que se encuentra disponible nuestro:

Banco de Trabajos Finales

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

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

2021

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

2020

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

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

2019

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

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

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

“Los espacios de formación en contextos de encierro: la deuda pendiente de la formación docente”



Lara M. Waisberg

“Me llamo Lara Waisberg, tengo 24 años. Soy egresada del Profesorado de Educación y en estos momentos me encuentro finalizando mi trabajo final con la modalidad de estudio de casos. También soy estudiante adscripta de la asignatura Administración y Gestión de la Educación a cargo del docente César Tello. Durante el primer cuatrimestre del año 2021 cursé tres asignaturas mediante una movilidad virtual por el plan PILA- CIN en la Universidad Tecnológica de Bolívar en Cartagena, Colombia. Además, formo parte del Centro de Estudiantes de Humanidades conducido por la agrupación José Martí - La Mella UNSAM”.

Palabras clave: lectura y escritura - literatura - desafíos institucionales - dilemas políticos y pedagógicos - bibliotecas - posición docente

Resumen: Este artículo propone un acercamiento a la educación en contexto de encierro desde la lectura y la escritura en cárceles. Por otro lado, proporciona un cuestionamiento de la formación docente pensando aquellas cuestiones que le quedan pendientes a la misma.

Introducción: La formación en contextos de encierro

“En la cárcel hay tortura, sufrimiento y dolor; hay violencia, sanciones arbitrarias, malas condiciones sanitarias y de alimentación, restricciones al derecho a la salud, el trabajo, la educación y otras graves violaciones a los derechos humanos. La cárcel es un lugar donde se cometen día a día las mayores atrocidades. Sin embargo, yo elegí estudiar qué sucede en la cárcel cuando la educación la interrumpe. Cómo conviven, se tensionan, se resignifican la pedagogía y el encierro” (Bustelo, 2020, Pág 4).

Bustelo (2020) describe de esta manera la realidad de las cárceles enfocándose en lo que genera la formación como espacio de trayectoria dentro de las mismas; cómo la formación puede ser un punto de quiebre, entendiendo que la pedagogía y el encierro comienzan a convivir, a resignificar y a construir en conjunto.

Resulta interesante detenerse en una cuestión que destaca Bustelo (2020) sobre las experiencias que investiga: ella puede visualizar que la formación en las cárceles no posiciona el contenido en el centro sino que pone al sujeto. Esta formación se aleja de la intención de transmitir contenido, esperando como fin la reproducción de bibliografía, de la aplicación mecánica de una técnica, o el aprendizaje de un conocimiento externo.

La formación compromete al sujeto en la reflexión de sí mismo, de quién es, de aquello que sabe; y lo interpela desde un espacio colectivo, proporcionándole un desafío de construcción de un puente.

El espacio educativo es un puente y, al mismo tiempo, hace que las encarceladas se vuelvan también un puente hacia el exterior.

De esta manera, Bustelo (2020) explica que se moviliza en la persona nuevos pensares, nuevos sentires, nuevas formas de intervención discursiva, nuevas formas de leer y comprender el mundo. Las propuestas educativas que impulsa el servicio penitenciario están impregnadas de un discurso explícitamente “re-socializador”, ligado al “tratamiento penitenciario”, a la “conducta” y el “concepto” como variables estructurantes, y a una lógica individualista y meritocrática. Es por eso que Bustelo (2020) se pregunta “¿Cómo despegarse de este modelo?”. Y es aquí donde resulta interesante pensar en la creación de “espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales” (Frejtman y Herrera, 2010: 16). Un espacio donde se encuentren el conocimiento, los derechos y el puente propiamente dicho, entre el adentro y el afuera y en la aspiración a un mejor futuro posible.

La lectura y la escritura en contextos de encierro

“La reja se cierra, deja surcos invisibles en el mosaico; marcas que permanecen como heridas abiertas, en las muñecas, cortes verticales en las venas, de esos que no se pueden suturar. Ustedes allí, nosotras acá. En el medio, un torrente de vida que se escapa. Es imposible unir lo que separa”

Liliana Cabrera

En este escrito de Liliana Cabrera, se puede ver reflejada una sensación de la vida en la cárcel y también vemos cómo se pregunta acerca de la división entre los dos mundos, el afuera y el adentro. Aquí es donde creo necesario retomar el concepto de puente. Resulta importante detenerse en este concepto para pensar en el rol de la lectura y de la escritura en las personas que habitan contextos de encierro. En la lectura y en la escritura nos vemos rodeados y rodeadas de diferentes espacios construidos que nos ayudan a entender la realidad de quien escribe.

Petit (2015) explica que leer, o escuchar lecturas en voz alta, es útil para abrir espacios, todavía más a aquellos que no disponen de ningún territorio personal. En contextos violentos, una parte de ellos escapa a las normas del lugar, se abre un margen de maniobra. Explica la autora que, aquello que describen cuando generan esa salida fuera de la realidad ordinaria provocada por un texto, no es tanto una huida, sino un salto hacia otro lado donde la fantasía, el pensamiento, el recuerdo, la imaginación de un futuro llegan a ser posibles.

Las bibliotecas como desafíos institucionales

Planas, 2017, s/n en Frugoni, 2018. menciona que

“(…) hay un plano que tiene que ver con la socialización: la gente sigue necesitando juntarse y verse las caras, y discutir proyectos de buena vida, que canalizará a través de la literatura y la institución. Participar de la vida de la biblioteca es tener algo para hacer más allá de la rutina cotidiana”

En adición a lo que propone Planas (2017) en Frugoni (2018), las bibliotecas constituyen un aspecto muy importante en la formación dentro de los contextos de encierro, dado que posibilitan el acercamiento a la lectura y a la escritura generando expectativas respecto a la progresión de lo cultural y lo simbólico. También proporcionan el lugar de encuentro para pensar este puente, entendiéndolo como el afuera y el adentro y como el antes y el después del encierro.

Y es aquí donde resulta interesante pensar el rol de la biblioteca como desafío institucional, de carácter reflexivo en torno a lo cultural y lo simbólico, que guardan palabras y que generan diálogos. Que son puntos de encuentro, puntos de debate, de construcción y de reflexión. Y también, son lugares de oportunidades.

“las bibliotecas constituyen un aspecto muy importante en la formación dentro de los contextos de encierro, dado que posibilitan el acercamiento a la lectura y a la escritura generando expectativas respecto a la progresión de lo cultural y lo simbólico.”

Algunas cuestiones para concluir reflexionando: la posición docente y la formación docente

Bustelo (2020) explica que proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo, producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave de formación, de edificación de ciertos vínculos pedagógicos que habiliten otros: con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo; en clave de formación. El territorio pedagógico es entonces una construcción de todos estos elementos. Como también lo es la posición docente y la intencionalidad pedagógica.

Además, la autora define los territorios pedagógicos (contra él y a pesar del) encierro. En esta definición encuentra su fortaleza en estas características: ser emplazamientos de coordenadas espacio-temporales surgidas en el encierro; constituirse como espacios productivos, formativos, fértiles y orientados a la acción transformadora a pesar del encierro; ser críticos, colectivos, posicionados y conjugarse explícitamente contra el encierro.

Es por esto que resulta importante destacar que es necesario poder reflexionar en torno a la formación docente para pensar aquello que sucede en relación a ello en contextos de encierro. Los y las docentes deberían estar preparados y preparadas para construir un territorio pedagógico contra y a pesar del encierro con una posición en donde los dilemas políticos y pedagógicos puedan acompañar las diferentes trayectorias que pasan por ella.

Considero que la formación docente inicial tiene como deuda pendiente profundizar acerca de la educación y los espacios de formación en los contextos de encierro. Muchos y muchas estudiantes de Institutos de Formación Docente desconocen esta posibilidad. En mi opinión, es algo que considero que está ligado al desconocimiento en general de la situación de la vida en los contextos de encierro por parte de la sociedad, producto de lo que se constituye como parte de una ideología política promovida por los medios de comunicación. Vinculado a esto, Claudia Cesaroni reflexionó en el Encuentro de escritura en cárceles del año

2020, sobre el dicho “por algo están ahí”. Resulta muy difícil pensar los derechos en contraposición a estas cuestiones impregnadas en la sociedad. Como es un contexto invisibilizado tampoco se lo ve como un espacio profesional posible para los egresados y egresadas de los institutos de formación docente y de las universidades. Parece más algo vinculado a la “aventura” que una práctica profesional de todo derecho, sobre la que se necesita formación.

Es por eso, que debemos pensar en cómo construir una formación docente que no se aboque en su totalidad al sistema educativo tradicional, entendiendo que tenemos muchos espacios de educación y de formación alternativos en diferentes contextos que están quedando afuera. Una propuesta de carácter inclusiva, emancipadora y superadora. Es en este sentido que la noción de “posición docente” es útil porque nos viene a decir que se construye en prácticas situadas. Por lo tanto, si queremos transformar la educación en la cárcel es imprescindible que existan prácticas docentes en la formación inicial que problematicen dicha posición. No puede quedar librado a espacios de capacitación o al mero voluntarismo.

Bibliografía

- Bustelo, Cynthia (2020): *“Territorios pedagógicos en el (contra él y a pesar del) encierro. Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas pedagógicas”*. Revista de Educación. UNMP, 2020.
- Frejman, Valera y Herrera, Paola (2010): *Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de Buenos Aires. RES, Revista de Educación Social Número 22, Enero de 2016.
- Frugoni, Sergio (2018): *“Bibliotecas itinerantes, lecturas y mediadores en contexto de encierro”*. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 4; No. 7, diciembre de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 114-126)
- Petit, Michele (2015). *Leer el mundo. ¿Para qué sirve leer?”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Alzueta, Esteban (2018): *“Despojos y adornos: golpes de realidad y escrituras carcelarias”*. Revista Cuestiones criminales (2) (pp. 263-280).

“La adolescencia y los proyectos de reforma educativa entre 1900 y 1934: la juventud como problema, el adolescente como sujeto psicológico y como sujeto formado en la cultura nacional”

Natalia Naranjo



“Mi nombre es Natalia Naranjo soy docente de Nivel Inicial y Primaria. Decidí estudiar Educación con ganas de seguir aprendiendo. Así, me enamoré de la Historia de la Educación y mi tesina de grado resultó de una investigación en este

campo de conocimiento. Actualmente, estoy cursando las últimas dos materias del Profesorado en Ciencias de la Educación, con la intención de seguir formándome en la investigación y la docencia”.

Palabras clave: Nivel Medio - Reformas educativas - Adolescencia

El sistema educativo entre reformas

El presente ensayo refiere a algunos proyectos de reforma educativa propuestos para modificar la estructura del nivel medio argentino entre 1900 y 1934: El proyecto de reforma a la enseñanza secundaria de Osvaldo Magnasco (1900), la Reforma Orgánica de la educación pública (1916) de Carlos Saavedra Lamas y el Proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media (1934) elaborado por Juan Mantovani. En este caso, el análisis se centrará en el lugar que cada uno de ellos le otorgó a las adolescencias de aquel entonces. Se abordará un recorte histórico determinado, teniendo en cuenta el contexto sociopolítico-económico como también las discusiones y discursos pedagógicos de la época.

El nivel medio en nuestro país tiene sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX, luego de largos procesos políticos, económicos y sociales. En este período, se crearon colegios nacionales destinados a la formación de las elites dirigentes y escuelas normales, organizadas para llevar adelante la formación de futuros docentes de la escuela primaria. La promulgación del decreto N° 5447 denominado decreto Mitre, y el decreto para la creación de la escuela normal de Paraná configuraron el desarrollo de la educación media argentina durante la conformación del sistema educativo. Por otra parte, la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires determinó la estructura de los colegios nacionales del país y presentó durante largos años una impronta e identidad con objetivos específicos. La Escuela Normal de Paraná, fundada en 1870 representó la matriz sobre la que se crearon el resto de las

escuelas normales del territorio nacional. Este proceso de organización del nivel se vio acompañado hacia fines del siglo XIX, con la creación de las modalidades especiales, las escuelas comerciales y escuelas técnicas. Finalizando el siglo XIX, y en la primera parte del siglo XX se produjeron varios proyectos de reforma al sistema provenientes desde diferentes sectores, para dotar de normativa al nivel medio. Estos intentos buscaron instalar diversos circuitos educativos para cada grupo social.

Cada uno de estos proyectos posee características diferenciadas. El proyecto presentado por Osvaldo Magnasco es reconocido por muchos historiadores como el más conservador. De corte oligárquico, positivista y utilitario buscó transformar los colegios nacionales del interior del país en escuelas técnicas. Por su parte, la propuesta de Saavedra Lamas, ideada por Víctor Mercante, estaba basada en una pedagogía psicologizada y biologicista, centrada en la infancia y adolescencia. Propuso aplicar la psicología experimental para conocer y clasificar a las masas que atendía la educación (Puiggrós, 1990) y ante ello intentó crear un nuevo nivel en el sistema, la escuela intermedia. Por último, el proyecto de Juan Mantovani se planteaba como el más innovador ya que propuso pensar a la escuela media como espacio de formación integral para el adolescente en la cultura nacional, siendo una propuesta progresista y antipositivista, modelo de superación de la tradición educativa.

La adolescencia y los proyectos de reforma educativa entre 1900 y 1934

Los tres proyectos de reformas estudiados conciben al adolescente desde perspectivas distintas. Esta franja etaria representada por un período de desarrollo psicológico, social, biológico y cultural de los jóvenes fue de gran interés para los ministros, algunos con mayor insistencia que otros. Si bien, en la normativa presentada por Osvaldo Magnasco, no se observa puntualmente una mención a la definición de adolescencia, he podido interpretar que en base a sus ideas políticas cercanas al roquismo y su concepción clasista de la educación, entendía a la juventud como un problema social respecto a los riesgos que esta representaba para la sociedad, como un peligro en clave social. Al estudiar en los colegios nacionales la mayoría de los jóvenes continuaría camino a la Universidad para recibirse de médicos o abogados, generando un excedente de profesionales de estos rubros. El gobierno argumentaba que el proyecto tenía como uno de sus propósitos desviar el “exceso” de jóvenes que transitaran los estudios secundarios. De esta manera, al tener la posibilidad de seguir otros estudios, iban a encontrar mejores y más prácticas

perspectivas laborales. El ministro explicaba en el parlamento que con esta propuesta se buscaba formar hombres útiles, influenciados por las ideas positivistas de Comte y Spencer (Dussel, 1997). La propuesta de la reforma a la educación secundaria proponía una visión dual de la juventud: basándose en la visión alberdiana, el ministro estaba convencido de que la sociedad necesitaba pocos sabios para gobernar, quienes debían tener un tipo de educación de excelencia, mientras que la masa del pueblo debía aceptar su propio destino, sin rebelarse, que era la educación práctica y profesional. Así, entendía que los jóvenes del pueblo podrían aprender técnicas y conocimientos, y de esta manera competir en igualdad de condiciones, en las fábricas con los jóvenes extranjeros. Por su parte, el proyecto demuestra la preocupación que sostenía el gobierno por ubicar a la juventud en la necesidad de adaptarse a los requerimientos económicos que presentaba el país. Juventud que, debido a su posición social, estaban destinados a desarrollar trabajos manuales. En este caso, el proyecto resalta bien un problema de clase.

Por otra parte, el proyecto presentado por el ministro Saavedra Lamas y fundamentado por el normalista Víctor Mercante tenía como principal objetivo trabajar sobre determinada población: la adolescencia. En el texto que Mercante escribió con posterioridad al rechazo en la Cámara Legislativa, en 1918, se esboza el contenido teórico de la Reforma. En comparación a los otros dos intentos de reestructuración del sistema educativo presentados, en esta propuesta el grupo etario hacia el cual iba dirigida era bien significativo y constituía el punto de partida del proyecto.

“El ministro estaba convencido de que la sociedad necesitaba pocos sabios para gobernar, quienes debían tener un tipo de educación de excelencia, mientras que la masa del pueblo debía aceptar su propio destino, sin rebelarse, que era la educación práctica y profesional”.

El sustento teórico de la propuesta estaba basado en la psicología del sujeto, por eso le interesaba trabajar sobre la crisis evolutiva que ocurría durante la pubertad, ya que “las actividades del cerebro pierden su agilidad; la acción frenadora de los centros de inhibición se debilita y la vida motriz es una necesidad incontenible” (Mercante, 1918, p. 24). De esta manera, justificaba la creación de la escuela intermedia, planteando que entre los 15 y 16 años se definían las vocaciones de los individuos y por ello era un momento propicio para organizar la diversificación de la enseñanza. Las distintas actividades en el taller o en la granja les permitirían a los jóvenes, canalizar el sobrante de energía y fortalecer el crecimiento del sistema muscular. Además, advirtió la existencia de debilidad en la voluntad de la juventud argentina producto de la mezcla racial, entre razas poco evolucionadas y razas cultas. Por eso veía la necesidad de elaborar estrategias a partir de las cuales los colegios secundarios impartieran una formación destinada a funciones superiores y otras preparadas para la vida inferior. Así, las aulas se convirtieron en un laboratorio escolar de experimentación y producción de conocimientos de un nuevo saber científico llamado paidología.

Estas dos primeras propuestas, planteaban la necesidad de formar a los adolescentes con fines utilitarios, preparar a un sector de la sociedad para la ocupación de actividades manuales, siendo el Estado el que debía proveerles un tipo especial de educación. Aparece en ambos discursos el temor del avance de los sectores populares. Desde la visión de Magnasco, la juventud debía adquirir conocimientos prácticos de los que aún carecía para poder servir a las necesidades económicas de la Argentina,

justificando la creación de escuelas prácticas, y así disminuir la cantidad de estudiantes concurrentes a los colegios nacionales. Y por su parte, el ministro Saavedra Lamas, apoyado en la psicología del sujeto, argumentaba que la creación de la escuela intermedia permitiría que este tipo de educación preparara a los jóvenes, entre los 14 y 15 años, para que puedan sustentarse económicamente a raíz de un trabajo digno, impidiendo que se amontonaran en la administración pública. Pero, por lo que esta reforma velaba era que la formación se ajustara a las necesidades de los jóvenes ya que “los fisiólogos y los educacionistas admiten que el organismo sufre una crisis algo así como una metamorfosis (...) tal estado, no es el más propicio para una actividad mental intensa, pero sí a una disciplina manual” (Mercante, 1918, p. 24). La adolescencia había que encuadrarla dentro del proceso educativo.

Por último, el proyecto de 1934 de Juan Mantovani trataba de asegurar un mínimo de formación común al mayor número de adolescentes y dotarlos con ello de cierta madurez para cuando culminaran los estudios en la Escuela Media. La enseñanza media, en general, debía constituir un tratamiento adecuado del adolescente, en el sentido de que la educación debía ser impartida por profesionales pedagógicamente formados. Para Mantovani, los profesores, para ser educadores, necesitaban comprender previamente esta edad, teniendo en cuenta sobre todo sus aspectos psicológicos y morales. El ministro entendía que ser educador de la adolescencia, requería haber pasado primeramente una formación pedagógica y sobre todo una preparación psicológica y formación cultural.

En las palabras de Juan Mantovani se reconocen los aportes de Víctor Mercante en su mirada psicologizada de la adolescencia, planteándose como un período de crisis profunda, pero con cierta distancia de este último ya que, para Mercante, la adolescencia era peligrosa y requería domesticarla, encuadrarla. Mantovani, en cambio, sostenía que la adolescencia era la etapa de la vida propicia para formar al ciudadano nacional. Presentaba estrategias pedagógicas y didácticas particulares a las cuales él llamaba el método el formativo. Él decía que se educa un niño, se forma un adolescente. La formación la presentaba como un proceso de transformación del sujeto en pos de orientar el espíritu nacionalista (Mantovani, 2012). En este sentido, formar significa modelarlo para que sea otro distinto al que era, para que se sienta y sea parte de la comunidad nacional y es por ello que “un plan de enseñanza media debe contener asignaturas formativas” (Mantovani, 1940, p. 126). Proponía una mirada del hombre humanista como alternativa al hombre tecnificado. Consideraba que el país, en su tiempo, necesitaba hombres formados en la cultura nacional; por eso su plan privilegia el estudio de las humanidades modernas como la instancia de formación privilegiada de los adolescentes. Apuntaba al crecimiento y transformación del adolescente en su recorrido por la escuela media a través del estudio del castellano y de la historia para construir una cultura nacional.

Para seguir pensando...

A lo largo del recorrido se observa la búsqueda de diversificación de los canales educativos que darían lugar a posibilidades y accesos diferenciados para los jóvenes. La oligarquía buscó propiciar un cambio en el sistema educativo intentando otorgarle una orientación más práctica a la formación. Estas propuestas fracasaron ya que los sectores sociales con intereses opuestos/diferentes a los conservadores carecían, por un lado, de poder suficiente como para generar un cambio en la estructura del sistema y, por el otro lado, defendían el ordenamiento económico tradicional. Su cuestionamiento estaba orientado hacia la democratización de las vías de acceso al poder político.

Los planes de Magnasco y Saavedra Lamas planteaban la necesidad de formar a los adolescentes con fines utilitarios, buscaban prepararlos para realizar actividades manuales. Se hace presente en ambos proyectos el temor del avance de los sectores populares. Magnasco, entendía que los jóvenes debían formarse con conocimientos prácticos para poder servir a las necesidades económicas del país, justificando así la creación de escuelas prácticas. A su vez, esto significaba menos estudiantes en los colegios nacionales. Por otro lado, Saavedra Lamas impulsaba la creación de la escuela intermedia que preparara a los jóvenes para trabajar lejos de la administración del Estado. Sin embargo, hacia principio de la década del 30' tampoco un plan innovador, antipositivista logró desterrar el currículum humanista tradicional.

Como contraparte, llama la atención cómo la propuesta de Juan Mantovani se configura en el contexto conservador autoritario inaugurado por el primer golpe de Estado del siglo pasado. Influenciada por las ideas del movimiento de la Escuela Nueva, se inspiraba en la formación de los jóvenes con un espíritu nacionalista y la búsqueda de la construcción de una cultura y comunidad nacional, sustentada en la enseñanza de las humanidades modernas.

La tensión en el currículum puede encontrarse en los proyectos de reforma presentados en el Parlamento Nacional entre 1900 y 1930. Las tres criticaron al currículum humanista tradicional pero no lograron imponerse para instituirse. Asimismo, la estructura de la escuela media continuó consolidándose desde sus tradiciones fundantes. Más allá de ello, poco transformaron el currículum y el formato. Se destaca, principalmente, la continuidad en el nivel medio del modelo institucional de las escuelas enciclopedistas, que funcionó como límite de inclusión de lo novedoso para los jóvenes de aquel entonces.

Bibliografía

- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Mantovani, J. (autor), Siede, I. (otro), (2012). *Bachillerato y formación juvenil*, Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Mercante, V. (1918) *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cabaut y Cia.
- Puiggrós A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Ruiz, G. (coordinador) (2014). *La estructura académica del sistema educativo como canalizadora de la distribución de saberes: un análisis histórico desde la perspectiva de la política educacional. La evolución de los niveles educativos durante el período fundacional*, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Tedesco, J.C. (1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Soler.

Espacio literario



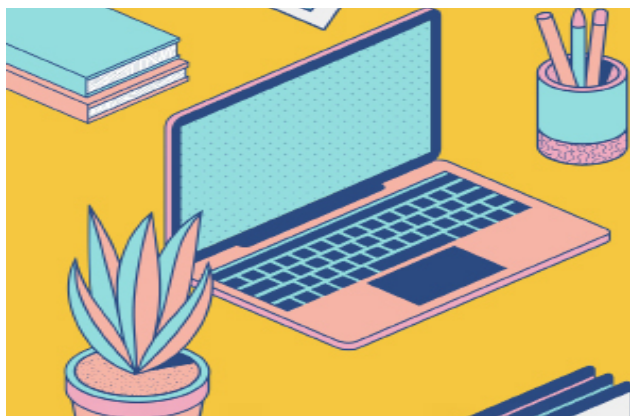
Lucas Alcalá

“Cursando felizmente el momento menos álgido de la carrera: el primer cuatrimestre. De ascendencia paraguaya. Soy cinturón blanco en Taekwondo”

Buen día bebé. Tranquilo, no hace falta que llores así. Ya estoy acá. ¿Quién se cagó encima? –le pregunta -Fui yo mamá- se responde sola. ¡Chibúm chibúm, hola! y él se ríe a carcajadas. Vení para acá, estás todo mugroso -le dice cuando intenta gatear por la plaza San Martín. Sacate las medias hijo por favor. Medio kilo de pan, un detergente chico y una leche. Volvé antes de que oscurezca, a las 6 te quiero acá. Ponete las medias hijo por favor. Hasta que no mejores tus notas, olvídale. No me gusta que te quedes a dormir por ahí, hijo. Es tu regalo de cumpleaños. Esa chica me parece medio desubicada, ella no es como vos. Despertate, a limpiar la casa ¡Ahora! Vos ya sos grande, ya sabés lo que hacés. Te voy a extrañar, siempre vas a ser mi bebé. ¿Y cuándo vas a venir a visitarme?

“Breve luz a dar”

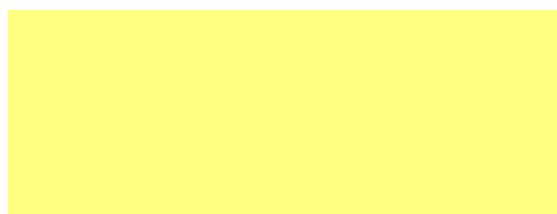
Tu papá se compró una zapatilla nueva pero le quedó chica. Te amo hijo, mandale un beso a tu esposa divina. Le dieron turno para el Martes, pero para mí que es todo invento de su cabeza. No te preocupes hijo, él se está poniendo bien, ya se va a recuperar. No sé qué hacer hijo estoy destruida. Estoy tan feliz, el avión sale la semana que viene, estoy llevando ropita, unos juguetitos y algunas chucherías. Chibúm chibúm, hola!! – y él sonríe. Pasame con el monito que ya debe estar extrañando a su abuela. ¿Y cómo querés que me sienta? me siento sola, esa es la verdad. Portate bien monito hacele caso a tu papi. Decile a ella que pueden venirse con los chicos cuando quieran. Estas rodillas me tienen loca. Yo bien, acá ando un poco engripada ¿y ustedes cómo están? No hacía falta que vengan, es solo un catarro, nada de otro mundo. Tranquilo, no hace falta que llores así. Qué bueno que están acá para cuidarme, gracias. No sufras con esto hijo, yo también te voy a extrañar, la vida es así. Quiero ir a la plaza San Martín, vamos con los chicos mañana. Buenas noches bebé.



REPOSITARIOS DE BIBLIOGRAFÍA DIGITAL



Universidad Nacional
de San Martín



CONVOCATORIA A CONGRESOS

- IX ENCUENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO - PRE-ASET 2021.
Fecha y lugar: 25 y 26 de agosto de 2021, Tandil.
Fecha límite para resúmenes: 16 de julio de 2021.
Fecha límite para enviar ponencias: 31 de julio de 2021.
https://drive.google.com/file/d/1IewavqUH4SESjV13CQ-FHsRtdWXyEL_ys/view
- III JORNADAS DE ESTUDIANTES DE HUMANIDADES ([Más información en la página 18 de la RICE](#))
Fecha: 22 y 23 de Octubre en modalidad virtual.
Fecha límite para entrega de resúmenes: 13 de septiembre.
Fecha límite para la entrega de trabajos completos: 27 de septiembre. <https://linktr.ee/jornadasehu>
- PRE-JORNADAS VIRTUALES DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.
Fecha y lugar: 5, 6 y 7 de octubre de 2021, Usuhaia.
Fecha límite para resúmenes: 30 de agosto de 2021.
https://docs.google.com/document/d/1sSUTvFOkaI2-ar-ZXgzjSCeIKOzUIHZATQkGkqWse_Gc/edit
- IX ENCUENTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO.
Fecha y lugar: 28, 29 y 30 de marzo de 2022, San Luis, Argentina (modalidad virtual).
<http://www.noticias.unsl.edu.ar/29/06/2021/la-unsl-se-ra-sede-del-encuentro-nacional-y-latinoamericano-sobre-ingreso-universitario/>



FECHAS IMPORTANTES

AGOSTO - SEPTIEMBRE

- 2: INICIO DE CLASES DEL 2DO CUATRIMESTRE
- 9 de agosto a 24 septiembre: SOLICITUD DE DIPLOMAS

NOVIEMBRE

- 1 al 15: EVALUACIÓN Y COMUNICACIÓN - DICTÁMENES DE PRÓRROGAS Y ALTAS
- 20: FINALIZACIÓN DE CLASES DEL 2DO CUATRIMESTRE
- 22 al 27: INSCRIPCIÓN A EXÁMENES PARA RENDIR EN DICIEMBRE (LIBRES Y REGULARES)

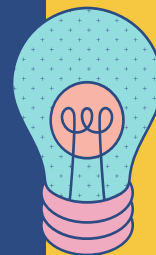
OCTUBRE

- 18 al 29: SOLICITUD DE PRÓRROGA PARA RENDIR FINALES EN DICIEMBRE 2021 Y MARZO 2022
- 18 al 29: SOLICITUD DE ALTA DE REGULARIDAD

DICIEMBRE

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

CONVOCATORIA A ARTÍCULOS



Revista Cuadernos del ICIC

Contacto: publicacion.icic@gmail.com

Página Web: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/icic>

Convocatoria permanente.

Revista Espacios en Blanco

Contacto: espacios@fch.unicen.edu.ar

Página Web: <http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar>

Convocatoria permanente.

Revista de Educación Polifonías

Contacto: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Página Web: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar>

Convocatoria permanente.

Revista Propuesta Educativa

Contacto: propuesta@flacso.org.ar

Página Web: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>

Convocatoria permanente.

Horizontes Sociológicos

Contacto: horizontessociologicos@gmail.com

Página Web: <http://horizontessociologicos.aasociologia.org.ar>

Convocatoria permanente.

Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)

Contacto: PEDAGOGIA@listserv.rediris.es

Página Web: <http://educacionpoliticas.wixsite.com/revista>

Convocatoria permanente.

III JORNADAS DE ESTUDIANTES DE HUMANIDADES



22 y 23 DE OCTUBRE 2021
MODALIDAD VIRTUAL

¡Regresaron las Jornadas de Estudiantes de Humanidades!

Este es un espacio de intercambio académico llevado a cabo por estudiantes para estudiantes, ofreciendo la oportunidad de tomar la palabra a través de la presentación de ponencias, así como también la posibilidad de escuchar lo que otros están pensando.

Se estará realizando el 22 y 23 de Octubre en modalidad virtual, teniendo como fecha límite el envío de resúmenes hasta el 13 de septiembre. En este link <https://linktr.ee/jornadasehu> podrán encontrar la primera circular, el acceso al aula virtual, y los formularios para inscribirse como expositores o asistentes.

También les dejamos el mail de contacto del Comité Organizador para que puedan evacuar cualquier duda jornadas.estudiantes.edu@gmail.com, y a su vez podrán encontrarlos en instagram como [@jornadas.estudiantes.ehu](https://www.instagram.com/jornadas.estudiantes.ehu).

Esperamos tu participación.



VI FERIA DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

Documenta Escuela:

las voces de estudiantes
y docentes de secundaria.

MUESTRA VIRTUAL
4 Y 5 DE NOVIEMBRE

edición
2021

¡Arrancó la organización de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales!

La Feria es un espacio destinado a impulsar el intercambio entre la comunidad escolar y la comunidad universitaria donde, año a año, docentes y estudiantes de las escuelas secundarias junto con docentes, investigadores y estudiantes de la universidad participan para construir conjuntamente conocimiento.

El objetivo es que los estudiantes de escuela secundaria se encuentren con la experiencia de investigar en la universidad. Para ello, los pibes eligen un eje temático y en diálogo se formulan proyectos de investigación colectivos, utilizando la creatividad, la capacidad de investigación y de construcción científica, para luego presentarlos en diversos formatos: escritos, fotografías, podcast, entre muchos otros que pueden encontrar en el micrositio. Actualmente estamos realizando encuentros con docentes y estudiantes para charlar sobre sus proyectos.

Si sos docente de escuela secundaria te invitamos a participar mediante el siguiente formulario de inscripción (hay tiempo hasta el 31 de agosto) <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdU8f1oXzIdc-ZwgTJdDdiJ3NNT7BwK8z2udwiDo5R-HnA/viewform>

Link del micrositio: <http://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/la-feria.asp>

Contacto

E-mail: feriachs@unsam.edu.ar | Instagram: [@feriaunsam](https://www.instagram.com/feriaunsam)

¿Quiénes somos?



FLORENCIA ABELENDA FRATTINI

SOY EGRESADA DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y ACTUALMENTE ESTOY EN PROCESO DE ELABORACIÓN DE MI TRABAJO FINAL PARA LA LICENCIATURA. MI ROL PRINCIPAL EN LA RICE ES RESPONDER LOS MAILS Y LEER Y HACER SUGERENCIAS DE CORRECCIÓN EN LOS TRABAJOS QUE RECIBIMOS. ESTE ESPACIO PARA MÍ SIGNIFICA

UNA OPORTUNIDAD PARA FOMENTAR EL DIÁLOGO ENTRE ESTUDIANTES, DE ESTAR EN CONTACTO CON LO QUE SUCEDE EN EL MUNDO ACADÉMICO Y TAMBIÉN EMPEZAR A ANIMARSE A DAR A CONOCER LAS PROPIAS PRODUCCIONES.



TOMÁS BENTIVEGNA

ME ENCUENTRO CURSANDO EL TERCER AÑO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. CREO QUE RETOMAR LA RICE ES FUNDAMENTAL PARA QUE LES ESTUDIANTES PODAMOS SENTIRNOS MÁS ACOMPAÑADOS DURANTE TODO EL PROCESO. COMPRENDER LAS LÓGICAS ACADÉMICAS ES DE SUMA IMPORTANCIA PARA PODER ELEGIR LO QUE MÁS NOS INTERESA. MI

PRINCIPAL ROL ES LA EDICIÓN Y LAS ENTREVISTAS. QUE LES ALUMNES FORMEMOS PARTE DE ESTE ESPACIO ME PARECE MUY VALIOSO.



ROCÍO BENÍTEZ

SOY EGRESADA DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA USAL Y ESTUDIANTE DEL TERCER AÑO DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE NUESTRA BELLA UNIVERSIDAD. ME GUSTA LA RICE PORQUE ES UN ESPACIO QUE NOS ATRAVIEZA A TODOS Y CREO QUE SI LE SACAMOS PROVECHO PUEDE LLEGAR A TENER UNA POTENCIA ENORME.



JONATHAN ANDRÉS

EN LA ACTUALIDAD ESTOY CURSANDO LAS ÚLTIMAS MATERIAS DE LA CARRERA, Y PREVIAMENTE TRANSITÉ POR UN PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. SOSTENGO QUE LA RICE ES UN POTENTE ESPACIO DE ESCUCHA Y DE ENCUENTRO ENTRE PARES; PENSADO Y REALIZADO EN HORIZONTALIDAD, ES TAMBIÉN EXPRESIÓN DE UN PUNTO DE DISPUTA

CON LOS INTERESES QUE PREGONAN UNA UNIVERSIDAD PARA POCOS. PRINCIPALMENTE MIS TAREAS SE DIRIGEN A PENSAR Y LLEVAR A CABO, JUNTO A MIS COMPAÑERES, EL PROCESO CREATIVO QUE DEMANDA LA PRODUCCIÓN DE LA REVISTA.



NATARA BELÉN PARRA KAISSERTÁN

SOY PROFESORA DE EDUCACIÓN INICIAL (ENS 4), ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN POR EL ARTE (IVA). ME ENCUENTRO REALIZANDO EL SEGUNDO AÑO DEL PROFESORADO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNSAM) Y DE LA LICENCIATURA DE GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (UNICABA). AQUÍ, EN LA RICE, ME ENCARGO PRINCIPALMENTE

DE LEER Y HACER SUGERENCIAS EN LOS TRABAJOS RECIBIDOS, Y DE LA EDICIÓN FINAL. ES UNA ALEGRÍA FORMAR PARTE DE LA RICE: CONSTRUIR E INTERCAMBIAR CON OTROS EN UN ESPACIO DE TANTO RESPETO Y CARIÑO, SIEMPRE ES MOTIVO DE REGOCIJO.



CANDELA CIONGO

SOY ESTUDIANTE DEL PROFESORADO Y LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ACTUALMENTE ESTOY CURSANDO EL TERCER AÑO DE LA CARRERA. EN LA RICE ME ENCARGO PRINCIPALMENTE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN JUNTO CON ALGUNOS COMPAÑERES. ME RESULTA MUY EMOCIONANTE PODER FORMAR PARTE DE LA REVISTA YA QUE EN LAS CUESTIONES SOBRE EDUCACIÓN ENCUENTRO MUCHA PASIÓN Y ALEGRÍA.



MILAGROS CALABRÓ

SOY ESTUDIANTE DE TERCER AÑO DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNSAM. PARA MI FORMAR PARTE DE LA RICE ES DEVOLVERLE UN POCO A ESTA CASA DE ESTUDIOS QUE TANTO ME DA Y SEGUIR DISFRUTANDO EL TRABAJO COLECTIVO, EN CONJUNTO.



UNSAM
ESCUELA DE HUMANIDADES

educacion@unsam.edu.ar