



Universidad Nacional
de San Martín

ESCUELA DE
HUMANIDADES

AGOSTO 2022 • NÚMERO 17

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, Tobías Cababié, Matías Lo mastro.

Fotografía de la portada: Gisela Romina Nieto

Equipo de Comunicación y Lectura: Candela Ciongo, Francisco De Simone, Naiara Parra Kaisserián.

Equipo de Difusión y Redes: Candela Ciongo, 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



Fe de Erratas y Agradecimientos especiales	Página 4
¡Comienza el segundo cuatrimestre!	Página 5
Los microrrelatos y la posibilidad de experiencia Por Guadalupe Gacio y Edith Suárez.	Página 6
Titanes en el ring: Una disputa entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Por Lourdes Sapia y A. Mailén Rey	Página 8
¿Las rectas paralelas se cruzan? Diálogos posibles entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas Por Florencia Olivares Cardigonde, Vanina Mallia, Mariela Francos, Fabián Tierradentro.	Página 10
Proyectar y Concretar Oportunidades con la creación de jardines municipales Por: Lic. María José Croce – Mg. Mariela Guzmán	Página 12
Mi experiencia en Gävle, Suecia. Por Milagros Ricci.	Página 16
Entrevista a Cesar Tello: acerca del Seminario de Tesina Por Candela Ciongo y Tobías Cababié.	Página 18
Trabajo Final de Egreso Por Gisella A. Chiavon y Julieta Simona Calarco.	Página 22
Bancos de tesinas y trabajos finales	Página 25
Convocatorias	Página 26
Repositorios de bibliografía digital y Fechas importantes	Página 27
¿Quiénes somos?	Página 29

Fe de Erratas Edición N° 16

“Estar a la escucha: Relato de una experiencia formativa de reflexión colectiva” por Florencia Abelenda Fratini¹.

“El siguiente artículo relata una experiencia formativa de intercambio entre estudiantes y docentes², en el marco de la materia Análisis Institucional que se dicta en las carreras de Educación. El tema abordado se centró en el tratamiento de la escucha desde el enfoque clínico en las Ciencias Sociales.

La finalidad de esta escritura apunta a dar a conocer el intercambio llevado a cabo en la asignatura. Se incluyeron los aportes teóricos de los autores estudiados en la materia, así como también la transcripción de algunos de los comentarios que les estudiantes³ fueron haciendo en el transcurso de las clases y que permitió construir conocimiento desde la reflexión compartida, el debate y el intercambio”.

¹ La escritura de este texto es el fruto de diversas reuniones de intercambio con el equipo docente de la asignatura y se enmarca en las tareas previstas en el proyecto de mi Beca CIN, asignada desde Septiembre de 2021.

² El equipo docente está formado por la Dra. Viviana Mancovsky y por la Esp. Beatriz López.

³ Previamente a la elaboración del artículo, se consultó a los estudiantes y se tomaron los aportes de aquellos que aceptaron difundir sus reflexiones.

Agradecimientos especiales:

- Fotografía de Portada: Gisela Romina Nieto
- Fotografía Índice: Tomás Bentivegna
- Fotografía Bienvenida: Daniela Reynoso
- Fotografía Contratapa: Tomás Bentivegna

¡Comienza el segundo cuatrimestre!

Comienza otro cuatrimestre en la UNSAM y agosto nos encuentra nuevamente habitando las aulas. Esta entrega de RICE combina el cierre del primer cuatrimestre y las expectativas que comenzamos a depositar en esta segunda parte del año. Es una edición cargada de energía, de información interesante para los estudiantes de las carreras de Educación: contamos con artículos académicos realizados por estudiantes y graduados, una entrevista a César Tello y aportes de la materia de Didáctica. Podrán ver, además, información de fechas importantes para la cursada, datos sobre próximas convocatorias, y mucho, mucho más...

Nos alegra compartir esta nueva edición de RICE, que llega con todo y siendo un fiel reflejo de la "nueva normalidad" universitaria. El primer cuatrimestre fue la puerta de entrada a la nueva presencialidad y el ingreso de muchos estudiantes que comenzaron sus estudios desde la virtualidad; para nosotros, acompañar ese regreso es un privilegio.

Como sabrán, la revista es gestionada por estudiantes y para estudiantes y docentes de las carreras de Educación: esto nos permite hablar con cierto conocimiento sobre lo importante que es este regreso, porque significó reacomodar las rutinas, volver a pensar dentro de otros espacios, entre muchas cuestiones más. Es en este sentido que deseamos que disfruten de la lectura y no pierdan de vista que si desean realizar aportes, serán bienvenidos por nuestros canales de comunicación (Instagram y correo electrónico).

¡Nos encontramos por las aulas!
Equipo Rice

Los microrrelatos y la posibilidad de experiencia

Guadalupe Gacio



Soy Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y, actualmente, ayudante de trabajos prácticos por plan de Reconocimiento Institucional en la cátedra de Didáctica de la Lengua, dentro de esta carrera. Además, estoy vinculada a distintas actividades de investigación dentro del Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e

Instituciones (CEDESI-UNSAM) y el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas (CIPA-UNSAM). Fui voluntaria, adscripta y ahora soy Becaria EVC-CIN e integrante del equipo de coordinación del proyecto de extensión universitaria Feria de Ciencias Humanas y Sociales (FCHyS) de la UNSAM.

Edith Suárez



Soy profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación, por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Actualmente me desempeño como docente en Institutos de Formación Docente en la provincia de Buenos Aires. Desde hace varios años participo activamente como tutora acompañando proyectos de investigación en el marco de la Feria de

Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM, proyecto que articula escuelas secundarias y universidad. Mi interés principal es indagar/conocer las formas de producción y circulación de conocimiento que ocurren en dicha articulación, pensar ese “entre” como posibilidad de otras maneras de conocer.

Una vez una madre tuvo que elegir entre vivir bajo un techo con un marido abusador para darles un lugar donde vivir, porque no había nadie que la pudiera ayudar.

El proyecto de extensión universitaria Feria de Ciencias Humanas y Sociales y el Festival de Cortos Audiovisuales (FCHyS) retoma, otro año más, el diálogo entre escuelas secundarias y universidad. El mismo, que tiene como objetivo que las escuelas puedan presentar proyectos colectivos de investigación, este año tendrá su muestra presencial el 13 y 14 de Octubre. Sin embargo, la Feria implica un trabajo anual constante de diálogo y mutuo aprendizaje entre estudiantes y docentes de las escuelas secundarias con docentes, estudiantes e investigadores de la universidad.

Con la invitación a poder pensar en algo de todo lo que acontece en el “estar haciendo para la Feria”, en eso que, generalmente, no se ve del trabajo cotidiano en las escuelas (Armella et. al., 2016; Grinberg, 2016) y que es necesario para dar lugar a la muestra, se nos ocurrió compartir estas palabras que narra unx estudiante de escuela secundaria. En el “detrás de escena” de pensar en posibles proyectos, la consigna nos invitaba a estudiantes y docentes a compartir pequeños fragmentos que resonaran con las temáticas por las que nos sentimos

atravesadxs. En ese marco, surge el microrrelato como forma posible de narrar y de convertir en “experiencia” aquello que tal vez quedaba silenciado (Armella et al., 2018; Benjamin, 2008; Grinberg y Dafuncho, 2016; Dafuncho; 2019). Se entiende por microrrelato a un texto narrativo brevísimo que cuenta una historia, en la que impera la concisión, la sugerencia y la precisión extrema del lenguaje, a menudo, al servicio de una trama paradójica y sorprendente que hunde sus raíces en la tradición oral, en forma de fábulas y apólogos (De Miguel, 2008; Valls, 2008). De este relato, como de tantos otros que son formulados en el marco del trabajo con las escuelas y que con su impronta artesanal recuperan la oralidad de las palabras (Benjamin, 2008), se hace necesario resaltar su potencia como instrumento de denuncia (Langer et al., 2016, Langer, 2016).

De esta forma, la producción nos sacude y, al mismo tiempo, otorga posibilidad de palabra. Lo que es más, deja entrever a unx artista capaz de hacer visible la tragedia en la cultura, y la cultura en la tragedia (Didi-Huberman et al., 2018). Unx artista que logra

transmitir, en sólo una oración, una escena completa que moviliza y conmueve. Que, además, es capaz de trasladarnos a un lugar y un tiempo particular, nos hace imaginarnos a sus personajes, sus historias, sus emociones. Unx artista que es capaz de jugar no sólo con todo lo que no está dicho en su relato, sino con todo lo que pensamos de **eso que no se dice**. Pensar, trabajar y producir en torno a ello se erige, sin duda, como ejes que guían el trabajo conjunto entre escuelas y universidad.

De allí nuestro interés por mostrar algo de lo que pasa en ese hacer para la Feria y, generalmente, no se ve. Aquello que en el cotidiano demanda un hacer constante de múltiples personas. En esa línea invitamos, sobre todo, a quienes les interese la formación que pueden ofrecer los espacios de voluntariados y adscripciones para que puedan sumarse a este proyecto de extensión. De esta forma, animarse a pensar en todo eso que no se dice, a aprender del diálogo escuelas-universidad acompañando los distintos proyectos y producciones formulados en él, así como a ayudar a multiplicar las palabras de lxs pibxs y sus investigaciones los días de la muestra presencial.



Bibliografía

- Armella, J., Carpentieri, Y., Dafuncho, S. y Schwamberger, C. (2018). "Experiencias que potencian, obras que resisten. Notas sobre la realización audiovisual en la escuela. La región central". En Revista de estudios de cine 1, núm. 1 (verano 2018), pp. 55-66.
- Armella, J., Grinberg, S. y Langer, E. (2016). "Imágenes para (des)armar. Una experiencia audiovisual con estudiantes en contextos de pobreza urbana". XII Congreso Español de Sociología, Federación Española de Sociología, Gijón, Asturias
- Benjamin, W. (2008) El narrador. Disponible en: http://tallerdeexpresion1.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/123/2012/04/benjamin_narrador.pdf
- Dafuncho, S. (2019). Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- De Miguel, P. (2008). "El microrrelato: ese arte pigmeo" [en línea]. El mundo.
- <http://www.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/> [consulta: 30 demayo, 2022]
- Didi-Huberman, G., Chéroux, C., Arnaldo, J., Santamaría, A., & Bértolo, I. (2018). Cuando las imágenes tocan lo real. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Grinberg, S., Dafuncho, S. (2016) Screaming Silences: Subjects and Photographs in Schools in Contexts of Extreme Urban Poverty and Environmental Decay. In D. R. Cole y C. Woodrow (eds.). Super Dimensions in Globalization and Education. Sin-gapore: Springer.
- Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina.
- Langer, E., Armella, J. y Machado, M. (2016). Jóvenes, muertes y escuela en contextos de pobreza urbana. Los estudiantes y las vidas perdidas. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.
- Valls, F. (2008). El microrrelato en España: tradición y presente. Ínsula. Septiembre 2008, núm. 741.

Titanes en el ring:

Una disputa entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas



Lourdes Sapia

Somos estudiantes del Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Martín. Tenemos 19 años. Actualmente cursamos el segundo año de la carrera, siendo esta nuestra primera experiencia universitaria.



A. Mailén Rey

-Ahí te llama Comenio, atendé -improvisa José Vilella entre risas al oír la llamada entrante para Jorge Steiman, interrumpiendo un animado debate. Tan solo el mencionado personaje histórico faltaba para que en el aula 3 se diera una auténtica pelea.

En la clase de Didáctica I organizaron ambos representantes una entretenida exposición argumentando desde sus propias formaciones: Steiman sosteniendo la entereza de la Didáctica General, Vilella resaltando los puntos relevantes de las Didácticas Específicas (especialmente, desde la Didáctica de la Matemática).

Cuando dos enfoques tan discordantes se enfrentan en un mismo espacio, podemos contar el final de dos maneras diferentes: aprovechamos un diálogo enriquecedor en el que surge cierto nivel de compatibilidad o, arde Troya.

¿Qué podemos rescatar de ese “enfrentamiento”? Recordemos el debate.

¿Cuáles son los argumentos centrales de cada enfoque?

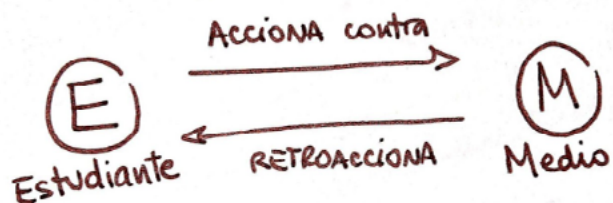
Ambos expositores se desplazan sobre las diferentes perspectivas que toman sus disciplinas. Por un lado, oímos que no es posible hablar de enseñanza sin hacer referencia a un contenido particular: “No podemos hablar de enseñanza en sí misma, sin especificar qué enseñamos”, repite Vilella, puesto que cada contenido tiene su propia lógica.

Steiman irrumpe a favor de la Didáctica General: intervienen muchos más factores que tan solo el contenido y las lógicas asociadas a él. Existe todo un contexto social en el aula que se construye alrededor del saber.

Vilella toma la posta e informa desde su área de conocimiento: dentro del campo de la Didáctica de la Matemática nace el concepto de transposición didáctica, que refiere a la distancia ideal establecida entre el objeto científico y lo que de él se toma para hacerlo circular en la situación áulica. Es decir, esa distorsión intencional (y necesaria) que se hace del conocimiento científico para adecuarlo a las competencias de los receptores y transformarlo así en un conocimiento que es posible enseñarles. Aunque esta idea apunta muy claramente al contenido (característica principal de las Didácticas Específicas), Vilella

asegura que esta noción ha sido apropiada por la Didáctica General y es el turno de Steiman de refutar.

Durante los últimos años, la Didáctica de la Matemática -dentro del campo de las Didácticas Específicas- toma la idea de prácticas de enseñanza (concepto que la Didáctica General ya había establecido como su objeto de estudio) y se posiciona desde los docentes para pensar las situaciones del aula. Así Vilella, apoyando su explicación con un pequeño gráfico, relata que gracias a ello se descarta la cualidad mecánica que venía atribuyéndose a la matemática y la resolución de ejercicios. Se dejan atrás las recetas para centrarse en la idea de la escucha: poner atención y conocer qué lógica utilizan los otros y estructurar a partir de ese diálogo cómo continuar. Pensamos en los docentes que proponen un medio frente a la clase y se hacen a un costado, para que los estudiantes puedan accionar contra ese planteo. Recién entonces se hace presente la intervención docente, cargada de la misma intencionalidad que comparte el medio propuesto y se avanza en esta relación dialéctica en pos de que el estudiantado logre apropiarse del contenido.



Steiman observa el esquema que su contraparte ha desarrollado y argumenta que aunque todo lo dicho es correcto, no es un panorama completo. La intervención docente nunca se ata únicamente al contenido, sino que se trata de una intervención múltiple: “CUANDO INTERVENIMOS, ESTAMOS INFLUYENDO TAMBIÉN SOBRE LA VIDA PERSONAL”, aclara. Propone reflexionar sobre la propia intervención docente no desde el contenido sino desde lo social, desde las relaciones humanas. Amplía entonces la red: no podemos pensar en los estudiantes frente al medio si no incorporamos a los docentes, no podemos hablar del medio propuesto si no hablamos del contenido asociado a él y las consideraciones culturales que inciden y no podemos omitir que la práctica de enseñanza se da sujeta al contexto de una comunidad educativa.

En este caso, el planteo sobre el pizarrón se desarrolló como una representación gráfica de aportes conjuntos.



Con una combinación equilibrada de carga informativa, golpes sarcásticos y risas, los contrincantes hicieron de la clase del miércoles un espectáculo digno de admirar. El campo de las ciencias sociales no sólo se asienta en un ambiente de investigación y discusión, hay que considerar también las relaciones de poder que se enredan en medio de este. Los celos académicos, las distintas tradiciones de los campos y el orgullo de referir a un mismo objeto de estudio juegan en contra cuando se habla de compartir descubrimientos, lo que en muchos casos entorpece el avance de las disciplinas y potencia la ULTRAFRAGMENTACIÓN.

En este sentido se rescata que el diálogo interdisciplinario es más enriquecedor que el conflicto y la negación. Al fin y al cabo, ambos enfoques deben algo de su trayectoria actual al otro, se nutren de sus aportes.

El resultado es dos enfoques sumamente valiosos para los docentes y para la mejora de sus prácticas.

Podemos concluir con lo siguiente: las Didácticas -la General y la Específica-, como dos titanes de ideas contrarias, se encontraron en el único espacio que los une: el aula. ¿Qué tienen en común un ring de boxeo y un aula? La pasión que infunde aquello por lo que luchamos.

“La intervención docente nunca se ata únicamente al contenido, sino que se trata de una intervención múltiple”

¿Las rectas paralelas se cruzan?

Diálogos posibles entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas.



Mariela Eva Francos

Soy Licenciada en Ciencia Política por la Escuela de Política y Gobierno de la UNSAM. Mi área de interés son las Políticas Públicas con enfoque de Derechos Humanos, en particular las migratorias y educativas. Actualmente, estoy

cursando las últimas materias del Profesorado en Ciencia Política, con la intención de perfeccionarme en la docencia.

Vanina Mallia



Soy estudiante de la UNSAM de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Educación. Además, soy profesora de Educación Primaria. Actualmente me desempeño como maestra de grado en una escuela de nivel primario, de gestión estatal y jornada completa en CABA.



Florencia Olivares Cardigonde

Profesora de Biología e intérprete de Lengua de Señas Argentina. Estudiante de la carrera de Licenciatura y Profesorado de Educación.

Fabián Tierradentro



Soy estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencia Política de la UNSAM. Actualmente trabajo en el Ministerio de Educación de la Nación como parte del equipo técnico en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

En el marco del “Encuentro entre didactas: diálogo en torno a las prácticas de enseñanza” realizado en la clase de Didáctica I, presenciamos la disputa entre marcos teóricos representados por Jorge Steiman, investigador en la Didáctica General y José Vilella, referente del campo de la Didáctica de la Matemática, es decir, una Didáctica Específica. El encuentro se inicia con la presentación de ambos especialistas, dando comienzo a un debate en torno a la producción de conocimiento y a las teorías de enseñanza.

Steiman plantea que la Didáctica General comenzó produciendo un contenido del tipo “recetario”, haciendo teoría sobre una práctica, sin haberla investigado. Es decir, al revés de las demás disciplinas. La problemática se presenta cuando los académicos empiezan a cuestionar su objeto de estudio, dando lugar a una crisis de identidad. Debido a esto, aflora el cuestionamiento sobre a qué se dedica la Didáctica. Este quiebre, da lugar a que gran parte de la producción de conocimiento sea ocupada por las llamadas didácticas específicas.

Por su parte, Vilella explica que, por esos años, los matemáticos en Francia comenzaron a

preguntarse, a cuestionarse sobre “¿cómo lograr que lxs estudiantes entiendan las matemáticas?, ¿cómo es que la aprenden?”. Entonces, se dan cuenta que en las aulas circulan objetos, que son abstracciones que no tienen identidad real y que es necesario relacionarlos con los objetos reales de la matemática. El problema en cuestión es que los objetos de la matemática son inasibles. Si se presenta un modelo demasiado cercano a ellos, solo lo entenderían lxs matemáticos. Por eso, se requiere de la TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, es decir, acortar la distancia entre el modelo y el objeto que circula en las aulas, con la separación correcta como para que sea epistemológica y didácticamente adecuada.

Vilella afirma que, este concepto, surge de los matemáticos y los “generalistas” se lo apropian luego. Steiman, lo interrumpe y aclara que, en verdad, el sistema educativo se apropió del término y la transposición didáctica como concepto se convirtió en sinónimo de “enseñar”.

El debate continúa con la pregunta sobre el significado de la enseñanza para las Didácticas: ¿qué es enseñar? Tanto la Didáctica General como las Didácticas Específicas se atribuyen para sí el estudio de las

prácticas de enseñanza con argumentos encontrados. Para los “generalistas” se puede teorizar sobre lo que sucede en el aula, mientras que para los “contenidistas” no se puede construir teoría si no se hace referencia al contenido (Steiman et al, 2006).

Desde la Didáctica Específica, se plantea que decir que se enseña la matemática es un eufemismo porque lo que se enseña es a calcular, a sumar, se enseña la geometría, etc. Se enseña un conocimiento con una lógica específica. Al respecto, desde la Didáctica General se sostiene que cuando se enseña “pasan muchas cosas”, no se enseña sólo un contenido específico, sino que, además, hay variables culturales, sociales y subjetivas que intervienen.

En este sentido, se aclara que, desde el año 2000, todas las corrientes de la didáctica de la matemática se preocupan por entender, comprender y describir cómo se produce o comunica el conocimiento matemático, planteando un nuevo interrogante: ¿cómo aprenden, en una misma aula, estudiantes de diferentes contextos? Este planteo, llevó a entender que en la escuela no se enseña de una única manera, sino que hay factores que van más allá del contenido específico que se quiere enseñar y que también son importantes, así como, los intereses de lxs estudiantes.

Villella explica que, desde el año 2018, las matemáticas comenzaron a preguntarse por las prácticas de enseñanza dado que el responsable de hacer circular ese conocimiento es el/la docente. Hoy en día, no se considera que la matemática sea aséptica y se habla de escuchar. Aquí, se plantea un punto importante de acuerdo entre ambas Didácticas.

Para explicar la práctica de enseñanza de la Matemática se presenta un esquema, donde se encuentra, por un lado, el estudiante (E) quien acciona con el medio (M) propuesto y pensado por lxs docentes. A su vez, ese medio puede retroalimentar y convertirse en un nuevo problema para lxs docentes, quienes a partir de eso tienen que intervenir.

En el momento en el que el docente propone el medio que pensó, se corre, esa acción es la intención didáctica. La Didáctica de la Matemática actualmente está dando mayor importancia a esa intención.

En cambio, para los generalistas, la Didáctica General observa las prácticas de enseñanza, para realizar luego una intervención que tiene una intencionalidad. Esa intervención se da en el mundo personal de lxs estudiantes y no sólo enseñando un contenido, sino que viene acompañada de una carga de valores. En este sentido, las intervenciones no son neutrales, es importante describir lo que sucede para poder

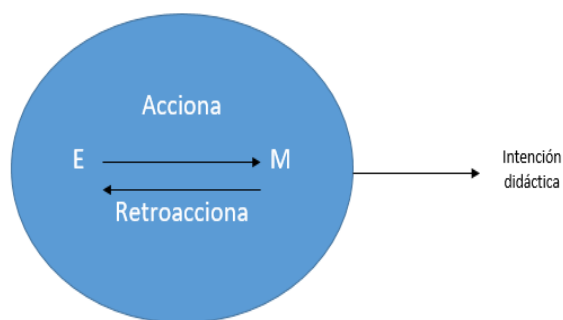
interpretar e intervenir. Se plantea que, pese a que se sigue pensando que ATOMIZAR ES UN BUEN CAMINO, hay otras propuestas que consideran que el saber es un saber interdisciplinar, sólo que para poder apropiarse del mismo a veces “se lo separa”.

Los contenidos a enseñar, los cuales son apropiados por lxs estudiantes, guardan en su interior relaciones de lucha y poder, intereses culturales y están enmarcados en un contexto social y cultural determinado. Estas distinciones guardan relación con la diferencia de especificidades de las disciplinas: mientras que las matemáticas buscan certezas, no generar incertidumbres; las ciencias sociales a veces buscan certezas y otras, salir de las certezas, empezar a dudar, cuestionar.

Los especialistas en las Didácticas reconocen que les queda pendiente un debate entre las disciplinas, una deuda epistemológica, la posibilidad de dialogar, aunar criterios y brindar posibles respuestas a algunos interrogantes: ¿qué es enseñar?, ¿qué es enseñar matemática, geografía, prácticas del lenguaje...? ¿Es lo mismo que enseñar “en general”?

Hoy, la Didáctica General y las Didácticas Específicas pueden considerarse disciplinas autónomas. Sin embargo, la propuesta en la actualidad es generar espacios de participación en los que lxs didactas de ambos campos puedan interactuar y debatir desde la Didáctica General y cada una de las didácticas Específicas como ciencias sociales.

Tal vez tengamos que esperar más tiempo para que aparezcan respuestas a las preguntas planteadas porque la producción de conocimiento de ambas Didácticas sigue caminos separados, COMO UN PAR DE PARALELAS QUE NO SE CRUZAN PERO QUE EN ALGÚN MOMENTO SE TENDRÁN QUE JUNTAR.



Bibliografía

- Steiman, J.; Misirlis, G. y Montero, M. (2006). Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de Argentina. En G. Fioriti (comp.), Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza. Miño y Dávila-UNSAM.

Proyectar y concretar oportunidades con la creación de jardines municipales



Mariela Claudia Guzmán

Profesora de Enseñanza Preescolar egresada del Instituto Ángel D'Elía. Licenciada en Educación Inicial de la Universidad del Salvador. Licenciada en Calidad y Gestión de las Organizaciones Educativas de la Universidad del Salvador. Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación por la la Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, siendo dirigida por la Dra. Mercedes Minnicelli.

Desempeño actual: Profesora en el Instituto F. Chopin de Pilar y en el Profesorado de Educación Inicial y Representante Legal y asesora pedagógica de los Jardines de Infantes Municipales de Escobar.



María José Croce

Maestra de Nivel Inicial, egresada del Instituto de Formación Docente N°39 Vte. Lopez. Licenciada en Educación de la Universidad de San Martín. Desempeño actual: Directora de Institución de Nivel Inicial y Representante Legal y asesora pedagógica de los Jardines de Infantes Municipales de Escobar.

“Invertir en las primeras infancias es un compromiso y una obligación que el Estado Municipal asumió para garantizar los derechos de niñas, niños, niñes...”¹

Dentro de la normativa nacional, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes emanados de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho afirmando que los Estados deben responder con todas las medidas necesarias para convertir en realidad sus derechos utilizando el máximo de recursos del que disponen.

Invertir en infancias es crucial, los campos de la neurociencias, la psicología y la salud confirman desde sus investigaciones que en las niñeces, y en particular las primeras infancias en su etapa evolutiva se experimentan cambios madurativos acelerados y procesos de interacciones sociales muy significativos que dejan huellas. Estos procesos pueden tener un impacto que condiciona la vida, por lo cual es fundamental garantizar que los niños, niñas, niñes crezcan en ambientes dignos y estimulados.

Este proyecto trata de cuatro jardines de infantes pertenecientes a la gestión municipal de Escobar, atienden a 650 alumnos, están distribuidos en cuatro localidades diferentes El Ceibo en la localidad

de Lambertuchi, El Jacarandá en Loma Verde, El Ombú en Maquinista Savio y El Cedro en Ingeniero Maschwitz. Dos de estas localidades cuentan con más población infantil que adulta son los casos de Lambertuchi y Maquinista Savio, este último en el límite con el Partido de Pillar. Los jardines de infantes Ombú y Ceibo comparten edificio con los dispositivos de Centros de Desarrollo Infantil que responden a la lógica de la Secretaría de Desarrollo Territorial. Los jardines de infantes municipales abordan proyectos de gestión social y responden a la lógica de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP).

La justificación de este proyecto educativo no se agota sólo en un argumento ético; la inversión social en las niñeces es beneficiosa para cualquier sociedad, tanto para reforzar la participación ciudadana dando respuesta a una necesidad de la comunidad con una lógica política de cohesión social y gobernabilidad, como también económica. Se puede demostrar en la actualidad que existen probados beneficios derivados de la inversión social en las infancias, sobre el crecimiento económico y la productividad. Conceder recursos económicos a las niñas, niños, niñes es

una de las inversiones más valiosas que pueden hacerse a largo plazo.

Asignar recursos a la población infantil en situación de inequidad se considera una de las inversiones máspreciadas que puedan hacerse a largo tiempo, la financiación de políticas para las primeras infancias no es solo necesaria y justificada desde un pensamiento moral, sino también desde un rasgo económico porque cuanto más temprana es la inversión en capital humano, mayores son sus retornos económicos en el territorio². Está comprobado que cuando un país no se proyecta desde las condiciones en que se encuentran sus infancias los costos son mayores para el propio país, ya que seguramente al desatender los problemas solapados, en cuestiones de salud, falta de acceso a educación, etc. la población infantil vulnerable al llegar a la etapa de juventud o adultez se convierten en un costo negativo para el círculo de producción económica.

“Es fundamental garantizar que los niños, niñas, niñes crezcan en ambientes dignos y estimulados”

¿Por qué pensar en un Jardín de infantes Municipal?

El reconocimiento del Nivel Inicial como una unidad pedagógica en la Ley Nacional de Educación, lo definen como el primer paso en el sistema educativo, los conceptos de universalización junto con el de obligatoriedad de las salas de 5 años que sancionó la Ley Federal permiten pensar a la educación inicial desde su especificidad en cuanto a sus propuestas educativas y aún continuar profundizando la discusión al interior de los distintos sentidos que adquiere la educación infantil representada en este caso desde el nivel inicial.

Definida la educación como bien social y al Estado de cualquier orden (Nacional, Provincial, Municipal) como su garante, en este caso a describir, el Estado Municipal se convierte en responsable de la educación de los niños, niñas, niñes lo cual fue necesario diseñar políticas locales en territorio que se ajustaran al proyecto de generar instituciones educativas formales.

Los avances en el terreno de la jurisprudencia y de las políticas públicas dirigidas a las infancias en estos últimos tiempos son relevantes, como por ejemplo la Ley de Asignación Universal todos ellos demuestran que hay una intención clara de reparar las consecuencias de la pobreza en edades tempranas.

Cuando las políticas sociales atienden a los niños,

niñas, niñes permiten pensar en otro horizonte posible dado que la perspectiva actual es compleja y la cantidad de establecimientos de educación inicial es insuficiente, se vuelve prioridad profundizar la articulación entre ministerios, programas, planes, jurisdicciones y acciones comunitarias en función de la resolución de esta cuestión.

Los intentos en este sentido deberían consolidar políticas de carácter nacional, provincial pero cuando esta cuestión queda como “algo pendiente sin respuesta”, sobre todo por las crisis económicas provocadas por políticas neoliberales “de arrasar en educación con recortes de presupuestos”³. La responsabilidad queda delegada a la voluntad de otros actores en este caso la decisión principal correspondió al Estado más cercano territorialmente a la familia. En este escrito abordaremos precisamente cuando el Estado Municipal- local, “se hace cargo” ante la falta de respuesta de Nación o Provincia. Esta situación que repara necesidades contextualizadas a niñeces en desigualdad al mismo tiempo nos interpela sobre ¿quién será verdaderamente el responsable de abordar tal desafío cuando los recursos municipales de ese Estado cercano no son suficientes o no hay?

Un debate amplio, plural y democrático debe constituirse como necesario para producir una transformación necesaria en el terreno de las políticas dirigidas a la educación temprana. En la reflexión política se debe asumir que existe desde hace años una perpetuación de estigmas en los niños, las niñas, los niñes en torno a la diferenciación social que surge según las oportunidades o no que tienen de acuerdo a donde nacen.

Otro de los rasgos claves a debatir que incide directamente en la calidad de los servicios de la educación infantil hace referencia a la cuestión de los innumerables formatos, instituciones, experiencias, que participan de la educación de los primeros años. Hay una amplia oferta educativa y social desregulada que acota las posibilidades de intervención del propio Estado y se perjudican niños, niñas, niñes cuando el oportunismo pasa más por lo mercantilista y no por el proyecto de cuidado y educación.

La falta de relevamientos rigurosos para analizar la realidad considerando los puntos de partida educativos, sociales, culturales sigue siendo aún una deuda interna con las infancias en la Argentina. El Estado ofrece una serie de programas y planes, pero muchas de estas acciones se ejecutan paralelamente sin articular no pudiendo alterar definitivamente las condiciones de existencia de las infancias en situación de pobreza.

La mercantilización del cuidado y educación infantil, sobre todo en los territorios de mayor

desigualdad social es lo que hace posicionar a este caso de institución municipal como otra lógica posible. Crear jardines de infantes privados en la zona de la región metropolitana del gran Buenos Aires donde se piensa que el dueño sea el Estado Municipal y donde se responde ante el organismo de Diegep (Dirección de Educación de Gestión Privada) dando legitimidad al hacer normativo y administrativo es todo un desafío. Sobre todo en esa relación donde el Estado Municipal se acomoda para ejecutar este proyecto, desde un rol de empleador privado. El personal docente contratado accede a puestos de trabajo formales como titulares donde sus sueldos respetan su antigüedad y paritarias. En dicho proyecto educativo municipal se responde ante cuestiones de seguridad, higiene y habitabilidad edilicias. También se proyecta a las docentes de nivel inicial como mujeres en roles profesionales donde urge que posean previa formación para el abordaje educativo en contextos de vulneración de derechos. En este proyecto de lógica privada no se cobra cuotas a las familias (sí un bono contribución) y los sueldos del personal docente con convenios graduales con la provincia de Buenos Aires se subvencionaron en un 100% excepto los cargos correspondientes a las profesoras de educación física y al personal auxiliar de limpieza. El Municipio estratégicamente ante las demandas comunitarias decide dónde crear dichos servicios educativos, haciéndose cargo del edificio, mobiliario, gastos de servicios (luz, agua, gas), mantenimiento, limpieza, material didáctico. El personal que oficia como agente de limpieza es municipal. Esta articulación de Estado Municipal con Estado Provincial en este proyecto educativo de lógica privada es compleja dada la tensión que los marcos regulatorios fijan por exceso o por vacancia en cuestiones de la aplicación de dicha lógica o articulación.

“La mercantilización del cuidado y educación infantil, sobre todo en los territorios de mayor desigualdad social es lo que hace posicionar a este caso de institución municipal como otra lógica posible”

¿Por qué pensar en crear instituciones desde la lógica privada?

Considerar variables como la cantidad de niños, niñas, niños, las condiciones del espacio, la alimentación en desayunos o meriendas, los recursos materiales y simbólicos disponibles, entre otras, los procesos de enseñanza y aprendizaje a cargo de profesionales con una determinada formación y visión pedagógica son aspectos que por momentos, ubican a la educación temprana de los jardines municipales en la posibilidad real de consolidar experiencias

ciudadanas tempranas en términos de ciudadanías plenas.

La necesidad de presentar un ramillete de políticas que aseguren una mayor presencia estatal municipal, sobre todo en el ámbito educativo, puede ser argumentada desde diferentes campos, la filosofía política, la condición humana del nacimiento (Arendt, 2007) ubica al Municipio como un organismo que debe actuar con responsabilidad pública y política contextualizada “con los nuevos” que es indelegable e incuestionable.

Estas instituciones de orden municipal en el territorio constituyen al acto educativo en un acto de politicidad enmarcado también por la voluntad y acción de innumerables otros actores sociales tanto de orden público como privado para abordar infancias y familias en vulnerabilidad.

Cuando los servicios educativos del Estado no son suficientes, la sociedad busca posibles soluciones con ofertas tanto de experiencias impecables como de otras más limitadas y riesgosas. Cuando el Estado no propone acciones políticas sobre el cuidado y protección en las infancias termina reproduciendo la situación dispar de niñas, niños y niños y se profundiza aún más la partición entre asistir con foco en el cuidado sobre infancias pobres o promover otros modelos de cuidado y educación brindados por el mercado privado; excepción de este caso de gestión privada donde el Estado es un empleador que da respuesta a las necesidades del territorio.

“Cuando el Estado no propone acciones políticas sobre el cuidado y protección en las infancias termina reproduciendo la situación dispar de niñas, niños y niños”

Vivir la educación infantil como derecho

Avalar el desarrollo de las potencialidades de las niñas, niños, niños en estas primeras edades nos hace reflexionar sobre aspectos biológicos, sociales, afectivos, nos presiona y exige mirar a las infancias comprendidas entre 0 a 6 años, no como proyectos o deseos de personas, a los que hay que formar, enseñar, modelar, por el contrario este proyecto institucional municipal aborda al niño, niña, niño como personas activas y protagonistas de su propio desarrollo, a las que hay que escuchar atentamente para favorecer su potencial individual y colectivo concibiendo su manera de descubrir y relacionarse con el mundo. Las propuestas educativas plantean el desafío de entender a la institución educativa no como un espacio y un tiempo de transmisión de enseñanzas y conocimientos, sino como un espacio y un tiempo para acompañar, beneficiar y fortalecer el pleno desarrollo de las capacidades de los niños, niñas, niños que ingresan en

desigualdad y vulnerabilidad. En la relación familia-institución- comunidad el respeto se potencia en su sentido creativo, la voz y pensamiento del niño- niña- niñe es acompañado y sostenido por les adultes que son la garantía de que puedan afrontar su futuro en un mundo del que hoy tan poco conocemos.

La proyección de la educación infantil en este caso de institución municipal, no es sólo cuidar o asistir tampoco significa instruir para pre-primarizar los objetivos del nivel inicial, se trata de abordar en territorio a las infancias y a sus familias en una red comunitaria nivelando oportunidades.

Es necesario superar la interpretación de una infancia de las necesidades a una infancia de los derechos. Esta idea llama en la actualidad a una revisión desde la ética sobre la calidad de los servicios que se brindan, para que el abanico de ofertas no sea condicionante al origen social del niño, niña, niñe. Toda persona, desde que nace, tiene derecho a acceder a una educación infantil en donde adultes puedan encontrarse en un mismo discurso y respeto. La experiencia observada nos acerca al concepto de una educación infantil digna que supone asentar los cimientos del resto del sistema educativo y puede ayudar a prevenir problemas, en momentos en los que es más difícil intervenir y sin duda más costoso, tanto social como económicamente.

Una educación infantil digna. “Una pedagogía de las oportunidades” desde los servicios educativos municipales

Por lo indagado se ha registrado que es fundamental construir con toda la comunidad a través de un proceso crítico y reflexivo, la búsqueda de los sentidos de la propuesta educativa que se desea. En la aplicación de dichas ideas ha sido y es fundamental la problematización, la discusión donde el encuentro y el diálogo fueron y son siempre oportunidades cuando se logra dar voz a todes dignamente. Por esto es que podemos afirmar que:

“Ninguna política pública podrá ser viable en la sociedad si no se proyecta desde una perspectiva de respeto por las infancias concibiendo al niño, niña, niñe “en sus diversos mundos..” como actual y futuro ciudadano, ciudadana, ciudadane y no desde una mirada de cosificación como niño objeto para aplicar lineamientos sin contextualización en el territorio o lo que es más grave sin conocerles.”

Por todo lo expuesto es que creemos viable que se considere a estos proyectos como oportunidad para replicar donde los servicios educativos no alcanzan y donde las familias pueden lograr hacer comunidad cuando se las escucha y respeta.

¹ La evidencia científica es contundente. La neurociencia, la psicología, la medicina y la economía, junto con otras disciplinas, señalan la importancia que tiene invertir en la primera infancia —y el costo de no hacerlo— en las condiciones y oportunidades de desarrollo de las niñas y los niños (SIPI –UNICEF, 2015).

² Según estimaciones, por cada dólar invertido en políticas de desarrollo infantil temprano de calidad existe un retorno de hasta 17 dólares (Unicef y Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2010).

³ En el gobierno de Menem la transferencia de los servicios educativos nacionales (Ley 24049/92) fue centralmente una política fiscal de reducción del gasto público para el Estado Nacional y delegación de responsabilidades de sostenimiento del sistema educativo a las jurisdicciones -en el marco de estrategias neoliberales de privatización y transferencia de otros servicios públicos a esferas menores de la administración estatal.

En el gobierno de Macri la política neoliberal, significaría la profundización de un capitalismo cada vez más concentrado términos de riqueza, el cual tiende a ampliar las desigualdades económicas y sociales, y tiene capacidad de avanzar en la mercantilización de distintas esferas de la vida social, convirtiendo derechos en servicios, entre ellos, el derecho a la educación (Estevez, 2019)

Bibliografía

- Arendt, H. (1993) La condición humana. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Boletín de difusión La inversión en la primera infancia en América Latina | Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región(2015).
- Actual investigación para la carrera de grado de FLACSO Doctorado en Ciencias Sociales. Título: Estudio y análisis crítico de la compleja relación entre cuidado, educación y crianza para garantizar derechos en Jardines Municipales y Centros de Desarrollo Infantil de Escobar, Buenos Aires 2018 – 2022. Autora: Mg. Mariela Guzmán Dirección a cargo de la Dra. Mercedes Minnicelli.
- Estevez, María Fernanda “Alineación y alienación”: política educativa argentina en tiempos de restauración neoliberal “(2019)
- <https://core.ac.uk/download/pdf/277501742.pdf>

Mi experiencia en Gävle, Suecia.

“ Mi nombre es Milagros Ricci, tengo 24 años y soy estudiante de la Licenciatura en Educación y el Profesorado en Cs. De la Educación en la Escuela de Humanidades.

A principios del 2020 me postulé a la Beca que nuestra universidad otorgaba a estudiantes de Educación para viajar a la ciudad de Gävle, Suecia y estudiar allí. Ese mismo abril, me comunicaron que yo iba a ser una de las personas que viajaría. Creo que las palabras no alcanzan para intentar detallar todos los sentimientos y emociones que sentí en aquel momento. La idea de viajar y estudiar en el exterior era algo que siempre aspiré y deseé hacer por lo que tanto para mi familia, amigos y para mí misma esta oportunidad significó muchísimo.

Debido a la pandemia el intercambio no pudo realizarse en las fechas previstas, pero a mediados del 2021 fui informada que en enero del 2022 viajaría junto a mi compañera Madeleine, también estudiante de Educación.

Suecia nos recibió increíblemente, la gente fue muy amable y siempre dispuesta a colaborar y ayudarte en todo lo que necesitas. Por lo que la adaptación al país fue simple. Además de esto, es un país en donde la mayoría de las personas habla inglés con fluidez, por lo que no tuvimos problemas para comunicarnos en ningún momento, sino que por el contrario aprendimos y practicamos todo el tiempo.



La ciudad en la que vivimos fue Gävle. Se encuentra aproximadamente a una hora media hacia el norte de Estocolmo. Es una ciudad pequeña pero llena de naturaleza y lugares muy ricos culturalmente por recorrer. A su vez su cercanía con Uppsala y Estocolmo nos permitió conocer otros lugares también. Allí fue invierno, por lo que los días fueron cortos y hacía mucho frío!! Pero el paisaje que la nieve nos dio fue hermoso.

La Universidad a la que concurrimos para nuestras clases fue la Högskolan i Gävle, es decir la universidad de Gävle. Allí, tomamos nuestros cursos junto a gente de todos lados del mundo. Nuestros compañeros eran de Bélgica, España, Nigeria, Alemania, Finlandia, Pakistán, Italia y Grecia, entre otros. Así que sí, fuimos las únicas Latinoamericanas lo cual fue un gran orgullo para nosotras cada vez que mencionamos que éramos argentinas. En su gran mayoría todos se solían sorprender y nos preguntaban cuántas horas nos tomó llegar a Suecia. Por nuestra parte, nos encantó contarles sobre nuestro país y sobre Latinoamérica, mostrarles fotos de los paisajes increíbles que tenemos, comentarles sobre nuestra cultura, y lo más divertido, hacerles probar el mate, el cual debo decir, no les gustó mucho.

Uno de los cursos que hicimos fue “The Swedish School System” acerca del sistema escolar sueco. Fue una materia alucinante, aprendimos muchísimo acerca de todos los aspectos educativos en este país, el cual es parte de los más estudiados en el mundo, junto a los demás pertenecientes a las zonas escandinavas, por su calidad. A su vez, también se nos dió la oportunidad a los estudiantes de presentar y comentar acerca de nuestros sistemas educativos. Por lo que no solo aprendimos muchísimo acerca de Suecia, sino que también de tantos otros países. Algo que nos llamó muchísimo la atención es que, encontramos varias similitudes además de las grandes distancias que nos separan. La estructura es diferente, pero algunos de los elementos se asemejan, sobre todo a la hora de hablar de los docentes. En Suecia nos encontramos con una formación docente que prioriza el uno a uno entre alumnos y docentes, es decir, docentes involucrados con las realidades y vivencias de sus alumnos. Sobre todo, ya que es un país en el cual viven muchos inmigrantes los cuales necesitan de los docentes para su integración a la cultura y al idioma. Sumado a esto, la educación pública es uno de los pilares del país, más del 80% de la población acuden a la enseñanza pública la cual es considerada de mucha mejor calidad que la privada.

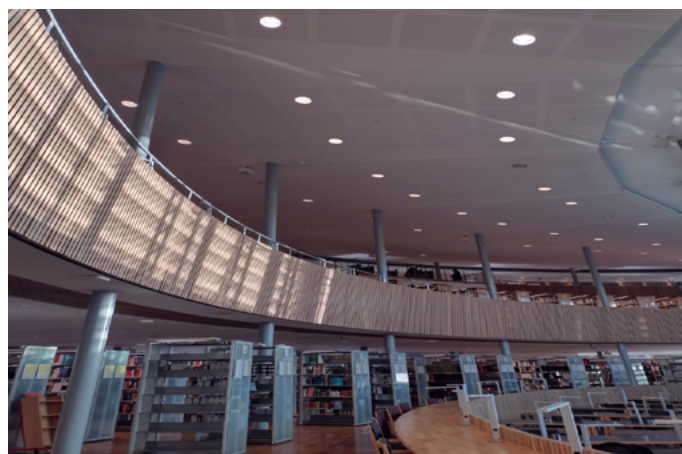
Esta materia a su vez nos dió la oportunidad de realizar prácticas educativas en una institución. Por lo que fuimos a hacer parte del día a día de diferentes instituciones. En mi caso fue una escuela pública ubicada en Sättra, una de las localidades de Gävle la cual cuenta con un estudiantado en su mayoría inmigrante por lo que la diversidad es inmensa. El grado en el que realicé mis prácticas, fue primer grado de la Grundskola, es decir la educación primaria y obligatoria. Los niños tenían 7 años y eran aproximadamente 44, divididos en dos grupos. Los cuales tenían 4 docentes, una de ellas docente especial de lengua árabe para la correcta inclusión de los niños provenientes de países con esta lengua. La experiencia fue indescribible. Desde los espacios de aprendizaje, la didáctica y pedagogía aplicada, el trato docente-alumne como también el trato entre los mismos alumnos y docentes, la libertad de los niños al moverse por su escuela, los derechos que se les brinda, el respeto a la identidad propia de cada alumno siendo esto una de las cosas que para mí resultó más significativa, ya que está absolutamente prohibida la discriminación. Cada niño tiene la libertad de vestir como desee, identificarse, percibirse y comportarse de la manera que desee, siendo completamente respetado e indiscutiblemente incluido en todos los aspectos.

Creo que de cada instante me llevé un aprendizaje muy significativo tanto para mi formación profesional, mi rol como educadora y mi vida en general. Estar en contacto y constante comunicación con tanta diversidad de realidades y maneras de pensar, como también compartir las mías fue una instancia de reflexión y madurez muy importante.

Muchísimas gracias a la UNSAM por brindarnos esta oportunidad, nuestra educación es admirable y debe seguir siendo compartida en este mundo globalizado que necesita derribar aun muchas murallas con nuestras voces.

Espero poder compartirles aún más de todo esto.
Milagros.

»



Entrevista a César Tello:

“La realidad social y educativa nunca se comprende totalmente, se comprende de a partes; ese es el planteo del seminario de tesinas”



César Tello

Entrevista realizada por
Candela Ciongo y
Tobías Cababié

E: La idea de estas entrevistas que venimos haciendo a los docentes de seminarios de trabajos finales es dar a conocer de qué se tratan los seminarios, para que alguien que está transitando los últimos años de la carrera o, incluso, gente de los primeros años que tiene dudas, pueda resolverlas y ver por qué lado quiere ir. Como primera instancia, nos gustaría que te presentes, que nos cuentes qué haces, qué estudiás, en dónde trabajás, qué haces en la UNSAM...

CT: Bueno... A mí cuando me piden una presentación, trato de presentarme en términos de trayectoria, de trayecto, siempre me presento así en las materias o en los espacios donde doy alguna conferencia.

Yo empecé de muy jovencito en la escuela: salí de la escuela y volví a la escuela a los 19 años, como preceptor, mientras comenzaba a estudiar la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Y ahí se fue dando simultáneamente mi carrera de preceptor, en lo que en ese momento era el “tercer ciclo”. Después fui coordinador de tercer ciclo; después profesor de educación de adultos; orientador educacional en un equipo de orientación escolar aquí en La Plata; también fui director de una escuela media... Todo eso mientras estudiaba ya sea el profesorado o la licenciatura en Ciencias de la Educación y después, ya recibido —que ya era director y podía asumir esos cargos— estudiaba la Especialización en Gestión Educativa, la Maestría en Política y Administración de la Educación y el Doctorado en

Educación.

Entonces, mi presentación tiene que ver con eso: con la simultaneidad entre mis estudios académicos y la vinculación con la escuela, siempre estuve en la escuela. Y también, me gusta plantear así la presentación porque siempre pude ir pensando esas cosas que, a veces, suenan un poco teóricas o de los textos, en la cotidianeidad. Como preceptor, pasaba lista y estaba con los pibes y las pibas en un rol muy interesante, a veces dejado de lado por el sistema educativo y por las investigaciones y análisis en educación. El preceptor es una persona que está muy cerca de los pibes y de las pibas, y ellos se acercan mucho a conversar con los preceptores. Yo era un preceptor bastante riguroso. Pero los pibes me veían como alguien más o menos joven, porque yo era bastante joven, aunque veían también en mí un adulto con quien poder hablar. Y a veces no se acercaban ni al profesor, ni a la profesora, ni al director, sino al preceptor. Entonces, conversábamos mucho con los estudiantes desde un rol muy interesante.

Después me tocó ser director y demás, cuando ya estaba avanzando en mi carrera académica y después, bueno... Hace unos años dejé la escuela porque ya no podía con todo y me dediqué de lleno a la carrera académica, digamos. A la docencia y fuertemente a la investigación, en temas de política, administración y gestión de la educación, que son mi eje. En temas de

política educativa, particularmente, me dedico a estudiar las reformas educativas latinoamericanas, que tienen que ver con mi tesis de maestría y de doctorado, y eso vinculado fuertemente a la administración y a la gestión, que no las puedo concebir por separado. De hecho, en la materia “Administración y Gestión de la Educación”, tanto para el lado que podríamos llamar el “nivel micro”, como para el otro del “nivel macro”, yo observo una fuerte vinculación.

Y después, tengo otra línea de investigación más asociada a los estudios teóricos y epistemológicos en política educativa, donde creamos la ReLePe (Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa) con investigadores de UNSAM, de UNTREF, de UNLP y de otras universidades de Latinoamérica.

Esa básicamente es mi presentación general. En la Universidad Nacional de San Martín estoy trabajando desde el 2008, primero con el Seminario de Tesina —cuando era lo único que existía como modalidad de egreso de la carrera— y después con Administración y Gestión de la Educación. O sea, doy en un cuatrimestre una materia y en el otro, doy la otra.

E: Algo muy interesante de lo que decías es cómo saliste del secundario y empezaste a estudiar la carrera de Ciencias de la Educación, porque la mayoría de los docentes que tenemos fueron docentes antes, como profesores, maestros... Está bueno tener un ejemplo así.

CT: Sí, claramente les puedo decir hoy que, cuando entré a Ciencias de la Educación, no tenía ni idea de lo que era... Yo venía, en ese momento, de un trabajo juvenil en grupos religiosos, católicos, cosa con la que hoy no tengo ganas de tener que ver... Hoy soy agnóstico, pero en esa época o en mi adolescencia, juventud, participaba de eso, tipo grupo boy-scout... Entonces había mucho del debate y la reflexión sobre los procesos educativos. Eran grupos, a los que yo pertenecía, bastante progresistas, sobre todo los curas y la gente que estaba ahí. Eran progresistas a tal punto que, en el momento en que yo le cuento a un cura que quería estudiar Ciencias de la Educación y le preguntaba qué le parecía que estudiara en la Universidad Católica de La Plata, el cura me dice: “¡No, no cometas ese error! En la Universidad Católica de La Plata te van a cerrar la cabeza. Estudié Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, en la universidad pública”. Fijate que era un cura progresista: claramente veía que la Universidad Católica tenía una mirada, sobre todo acá en La Plata, terrible, que en esa época tenía toda una serie de obispos que eran súper conservadores. Y el mismo cura me dijo que vaya a la universidad pública a estudiar.

E: Estos espacios de investigación que nombrás, de gestión y administración de la educación... ¿Cómo se pueden vincular con el seminario de tesis? Tanto la investigación como estos espacios “tipo boy-scout” de los que venías hablando... ¿Cómo se puede vincular tu historia, tu trayectoria educativa o investigativa, con el seminario a abordar?

CT: Yo creo que la vinculación tiene que ver con mi formación en investigación. Por eso para mí son muy importantes los procesos de adscripción, ya sea a la docencia, a proyectos de investigación, a proyectos de extensión... En eso se hace un trabajo muy importante. El equipo de dirección de las carreras de Educación, Eduardo y todo el equipo del Consejo Académico... Es muy importante.

Qué les quiero decir con esto... Yo todavía no me había recibido y una profesora, Myriam Southwell, reconocida investigadora de Historia de la Educación, me invita a participar de un proyecto de investigación. Claro, como un joven estudiante... No es que yo iba a hacer un gran proceso de investigación. Yo acompañaba, tomábamos mate en el equipo, escuchaba investigadores jóvenes, por ejemplo, que estaban haciendo el doctorado, algunos que ya eran más conocidos y, bueno, Myriam Southwell que siempre fue una referente en ese campo. Y desde ahí no me desprendí nunca más de la investigación.

Entonces, siendo estudiante comencé a investigar, claro, en las cuestiones básicas. Y comencé a aprender a investigar, porque a investigar se aprende investigando. Mi camino de investigación siempre fue muy fuerte: ya ahí empecé a escribir. Myriam me asignó, como una muy buena formadora que es, algunas reseñas de libros para escribir dentro del equipo de investigación. Después ella me hacía una serie de correcciones, me daba orientaciones, y se publicaban. Mi primera publicación fue siendo estudiante de Ciencias de la Educación. Nada extraordinario: una reseña de un libro que tenía que leer, ver quién lo había escrito, hacer análisis... Así aprendí a leer el libro y decir lo que dice el libro, no adjetivar, no decir “no, porque este libro...”. Una reseña de un libro, con una determinada estructura y demás. Bueno, eso es parte de hacer procesos de investigación. Y ahí comencé la carrera. La investigación también tiene que ver con la producción escrita y la producción oral, obviamente. Pero tiene que ver, primero, con publicar ideas, publicar reflexiones a partir de determinadas voces empíricas o de determinadas observaciones.

Y desde ahí se vincula con el seminario, en mi trayectoria desde muy joven, como un joven investigador-estudiante, con una investigadora muy importante y una buena formadora de investigadores porque,

ya te digo, no es que me puso en el equipo y solo iba a las reuniones; me daba tareas y todavía no estaba recibido. Y así publiqué mi primer artículo sin estar recibido, que fue la reseña de un libro.

En adelante, claro, fui creciendo en la intensidad y la calidad de las tareas. Ya después empezamos con artículos, me sumé a otros equipos de investigación, después hice mi maestría e iba publicando parte de lo que era mi maestría y mi doctorado. Creamos la ReLePe, que es una red fuertemente centrada en la investigación en políticas educativas, en la dimensión teórica. Yo me metí mucho a estudiar cuestiones de metodología y epistemología en investigación, primero en ciencias sociales y después en ciencias de la educación.

Así que de ahí viene la vinculación, por la cual me convocan a mí para el seminario de tesina. Yo estaba en ese momento planteando cuestiones de investigación en sentido amplio, en ciencias de la educación. El artículo que yo publico por ese momento, que se llamaba “El objeto de estudio en Ciencias de la Educación: entre la pregunta y la hipótesis”, fue un artículo que se usó bastante, bastante citado y demás, y de ahí viene también esta cuestión de la convocatoria al seminario de tesina que, insisto, era la única forma de recibirse en la carrera, en la Escuela de Humanidades.

E: ¿Nos querés contar en qué consiste el seminario de tesina, de qué se trata?

CT: Sí, en primer lugar el seminario de tesina tiene mucho miedo alrededor. En realidad, a partir de la disposición del 2018, es un modelo más de los trabajos finales de egreso para recibirse. No dista mucho de los otros modelos de sistematización de las prácticas o reseñas de libro, porque en todos los formatos de trabajo final de egreso (TFE) hay un objeto de estudio que podríamos llamar de distintas formas en el seminario de tesina, la sistematización de experiencias o algún otro formato; pero todos tienen un objeto de estudio que es hacerse una pregunta y no diría que se busca responder la pregunta, sino aproximarse con algunas respuestas a esa pregunta que nunca se responde completamente, porque son Ciencias Sociales y particularmente es Ciencias de la Educación. Entonces los formatos no son tan distintos; lo que sí cambia es la estructura, porque es más similar a la experiencia de los estudios de posgrado. Por eso, también, se llama tesina: es un poco más chica que una tesis de maestría o una tesis de doctorado. Pero lo que hay que tener claro, y quiero dejar en claro en esta entrevista, es que después de tiempo de reflexión en la escuela y en las Ciencias de la Educación, se comprendió que hay

diversos modos de producción de conocimiento. Insisto en que la sistematización de experiencias, las reseñas de libros o cualquier otro modelo de trabajo final de egreso, también es producción de conocimiento, también se debe hacer una presentación escrita, poner un índice, cruzarlo con un marco teórico... Entonces no hay mucha diferencia con otros modelos de trabajo final de egreso. Quizás si tiene que ver con que se parece más a los modelos clásicos de la investigación en término de los posgrados que sí te piden una tesis de maestría o doctorado.

Sin embargo, por ejemplo, la Escuela de Humanidades tiene una maestría en Educación con orientación profesional que está siendo una de las que hace punta en Argentina (digo en Argentina porque en otros países del mundo esto ya existe) pero está empezando a haber posgrados con orientación profesional donde el trabajo final de egreso de una maestría o un doctorado profesional no es una tesis. También puede ser una sistematización de experiencias, una reseña de libros u otro. Lo que sí va creciendo en el posgrado, a diferencia del grado, es la complejidad. Pero algunos creen que el seminario de Tesina, del cual yo soy profesor, tiene que ser una producción final de 250 páginas, y eso es un error. Lo del seminario de tesina también es una producción final de 50/60 páginas, del mismo modo que lo es en los otros trabajos finales de egreso; la estructura es más parecida a las tesis de maestría o doctorado, pero no en ese grado de complejidad porque no deja de ser lo que se denomina “tesina”, o sea un trabajo final de egreso de grado.

“todos (los trabajos finales) tienen un objeto de estudio que es hacerse una pregunta y no diría que se busca responder la pregunta, sino aproximarse con algunas respuestas a esa pregunta que nunca se responde completamente”.

E: ¿Y cuáles creerías que son los objetivos estructurales de la tesina? ¿Qué esperás que salga de este seminario?

CT: Desde el 2008 que doy seminario de Tesina, así que tenemos una cantidad importante de egresados de la Escuela de Humanidades con esa modalidad. Lo que pasa es que da temor, pero hasta el 2018 se egresaron todos los Licenciados en Educación de la Escuela de Humanidades con esa modalidad. El objetivo es el mismo que de todos los trabajos finales de egreso: una iniciación a los procesos de investigación que busca comprender que en las Ciencias Sociales en general, y en las Ciencias de la Educación en particular, uno se hace una pregunta de algo que quiere conocer.

Esta pregunta debe estar recortada (así se lo llama en términos metodológicos): a veces lo que sucede es que vienen con preguntas muy amplias los estudiantes, que nosotros le llamamos como “preguntarse sobre el mundo y sus circunstancias”, pero para realizar un buen trabajo de investigación se debe realizar una pregunta bien acotada. Eso sucede en el grado y en el posgrado, en la maestría y el doctorado: los mejores trabajos son los que tienen una buena pregunta de investigación, acotada.

Otra concepción errónea que hay es lo que Popper denomina “base empírica”: se cree que la base empírica es ir al campo, y eso viene de la antropología. Ir al campo es ir a una escuela, a hacer entrevistas, pero la base empírica puede ser en análisis de leyes, el estudio de casos (que es muy parecido al otro seminario). Una base empírica puede ser sentarse en una mesa a leer distintas leyes de educación nacional de distintos países de Latinoamérica. Eso es una base empírica. Lo que pasa es que se confunde la categoría de Base empírica con salir al campo, que es una categoría de la antropología. Hay tesinas muy interesantes que he dirigido: yo en este momento dirijo trabajos finales de egreso con formato de tesina, de reseñas de libros y con formato de sistematización de la práctica; tengo alumnos en cada uno de los modelos y todos son en esta estructura que les planteo: una pregunta de investigación, con objetivos generales y específicos. Un objeto de estudio, una metodología (sistematización de las prácticas u otro modelo), un dato teórico con entrecruzamiento teórico, para comprender la base empírica que vamos a analizar y tratar de comprender.

Esto último es muy importante porque a veces se confunden en las Ciencias Sociales la idea de comprensión con la idea de la verificación. Uno a veces puede verificar una enzima en un tubo de ensayo en un laboratorio, pero en Ciencias Sociales tratamos de acercarnos a la comprensión. La realidad social y educativa nunca se comprende totalmente, se comprende de a partes. Ese es el planteo del seminario de tesinas.

“Los mejores trabajos son los que tienen una buena pregunta de investigación”.

E: ¿Cualquier tipo de trabajo final se podría encuadrar en el formato de seminario de tesina? Porque en el Seminario de Tesina se puede también hacer un estudio de caso, ¿o no?

CT: Sí, lo que pasa es que tendría luego otra estructura porque la sistematización o el estudio de casos es un enfoque metodológico que tiene una estructura metodológica. En cambio la tesina, como les decía,

es el modelo clásico de la investigación en términos de tesis y tiene otra estructura de diseño y elaboración. Pero, por ejemplo, hay una tesina de una compañera de ustedes recibida que a través de una metodología que es el mapeo o cartografía social, estudia los libros más importantes de los últimos diez años sobre la Educación Rural en Argentina. Ella hace algo muy parecido a la reseña de libros; la particularidad es que hace análisis de esos libros, observa los enfoques teóricos, los enfoques metodológicos, pero no hay una diferencia o una distancia como a veces se cree, entre los seminarios de TFE. Lo que hay son distintas estructuras en cada modalidad para presentar el TFE, pero todas son una iniciación a la investigación.

E: ¿Tenés algún consejo para estudiantes de primeros años respecto al trabajo final, y para estudiantes de últimos años?

CT: Sí, el consejo para los estudiantes de primeros años es que estudien mucho. Que lean todos los textos, más textos de los que les pide el profesor, que busquen otros recursos, que vean películas relacionadas con el tema, que estudien. Estudiar no es solo leer textos, es buscar otros libros, otra información. En los primeros años hay que estudiar mucho porque es importante tener referentes teóricos y conceptuales, leer libros que no estén en el programa de cualquier materia, que te interesen y ayuden a pensar.

“Estudiar no es solo leer textos, es buscar otros libros, otra información”.

Para los estudiantes de últimos años recomiendo ir pensando en un tema posible para el TFE, cualquiera sea la modalidad. Así cuando llegan al TFE le dan un formato, una estructura. Esto tiene que ver, a veces, con la arbitrariedad académica, como yo la denomino. Existe una arbitrariedad académica, pero también existe una arbitrariedad escolar, una arbitrariedad cultural; existen arbitrariedades: esto es una categoría de Bourdieu, no lo estoy descubriendo yo. Entonces ese tema que pensaron y les interesa, seguramente hay que focalizarlo, transformarlo en pregunta de investigación, hay que darle un esquema e ir buscando algo de información sobre el tema que les interesa. Pero el tema que piensan tienen que estar dispuestos a que después ingrese, como les decía, en la estructura de la arbitrariedad académica en cualquiera de los modelos del TFE. Tienen arbitrariedad académica porque hay una forma, unos modos de escribir dentro de la academia, y porque la carrera busca preparar a los y las estudiantes para esos modelos. Después habrá otros alternativos que son también interesantes y se pueden ir aprendiendo y pensando.

Pero la Universidad, la Escuela, la carrera, no pueden dejar de mostrar los trabajos de investigación que más se emplean en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación.

Me parece que hay distintos momentos en la carrera, por eso me pareció muy buena esta última pregunta de qué consejos al principio, para un estudiante, y qué consejos al final... Esto de no entrar muy acelerado al principio con el TFE, como suelen decir, no ponerse "muy manija" con el trabajo final. Si uno cursa bien la carrera y llega con la mayoría de las materias rendidas (porque eso es otra cosa, es importante llegar al trabajo final con la mayoría de las materias rendidas), después para el TFE hay que hacer un esfuerzo que no es solo una cursada porque hay que cursar el Seminario y hacer el trabajo final, que hoy

lleva un poquito más de tiempo de un cuatrimestre. Pero si se hace el esfuerzo y se es bastante organizado uno lo tiene que terminar en el seminario, y a los cuatro o cinco meses tiene que estar entregando el TFE con una buena estructura para lo que se pide en una carrera de grado. Muchas veces nos ha pasado que algunos o algunas estudiantes entregaron producciones finales que eran una especie de maestría. Vos decís "¿para qué tanto? No es necesario", porque después si te quedan ganas de seguir, para eso está, para hacer un posgrado, una maestría, y tendrá otras dimensiones. Después si querés seguir está el doctorado, que será más intenso. Pero el trabajo final de grado no puede ser nunca una tesis de maestría o doctorado: tiene que ser un TFE como el resto de los TF y el resto de las modalidades.

¡Gracias César!

Trabajo Final de Egreso

"Las trayectorias escolares de las estudiantes madres adolescentes en una escuela secundaria del partido de General San Martín entre 2019-2020: un estudio desde las voces de las estudiantes y la mirada de los/as docentes"

Gisella Alejandra Chiavon

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y Diplomada en Raza, Género e Injusticia por la misma casa de Altos Estudios. Desarrolla tareas de investigación en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH_EH- UNSAM- CONICET) y es docente de nivel secundario.



Julieta Simona Calarco

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Martín (UNSAM). Rectora del Instituto Superior Gladys Vera y docente de enseñanza primaria.



Palabras claves: Trayectorias escolares - Maternidad - Adolescencia - Derecho a la educación

Tutor: Dr. Eduardo Langer
Co-tutora: Dra. Cecilia Perczyk

El objetivo principal de este estudio fue reconstruir las trayectorias escolares de las estudiantes adolescentes y madres que concurren a una escuela secundaria del Partido de San Martín en el período 2019- 2020, desde la perspectiva de los/as docentes y de las estudiantes. Nos propusimos observar los aspectos de la vida escolar que se ponen en tensión cuando una estudiante es madre y develar, por un lado, cuáles son las características que condicionan sus trayectorias y, por otro lado, describir las motivaciones que contribuyen a la terminalidad de la escuela secundaria. Nos centramos en describir cómo influye la normativa vigente que establece la educación secundaria obligatoria, el derecho a recibir educación sexual integral y las regulaciones sobre la maternidad en la adolescencia en vistas de asegurar el acceso al sistema educativo y velar por el derecho a la educación. Por otra parte, nos interesó indagar el modo en que la suspensión de clases presenciales a raíz del ASPO por la presencia del Covid- 19, atravesó las trayectorias escolares de las estudiantes.

Entendiendo que no hay una única trayectoria posible, resultó indispensable indagar sobre lo dinámico del contexto y sobre la construcción de identidades heterogéneas que determinan la particularidad del caso.

En este marco hemos optado por una metodología cualitativa que permitió describir estas trayectorias escolares con el fin de develar qué concepciones existen sobre la maternidad adolescente. Como método de producción de datos, hemos realizado entrevistas en profundidad y semiestructuradas de manera virtual a través de plataformas de videoconferencias para obtener datos empíricos del caso. Así fue posible sumergirnos y adentrarnos en la realidad cotidiana de las estudiantes madres en la escuela, teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarcan. A partir de allí, reconstruimos las trayectorias desde sus propias voces para reflexionar también desde su mirada. De esta manera, fuimos haciendo dialogar de forma dinámica las voces de las estudiantes y de las docentes entrevistadas buscando las regularidades, las tensiones, contradicciones, semejanzas y/o causalidades.

En torno a los resultados principales del estudio, pudimos observar cómo las adolescentes atravesadas por la maternidad fueron construyendo nuevos sentidos que concluyen en nuevos modos de habitar la escuela. Encontramos que las tareas de cuidado de las hijas de las estudiantes madres y la organización del tiempo libre para dedicarle al estudio, no es simplemente una forma de trabajo vinculada a la labor femenina sino que abarca una relación compleja, conectada e interdependiente entre el Estado y las mujeres entramada en relaciones de poder y conflicto mediada por

diferentes regulaciones y sentidos que han sido reformulados a lo largo de la historia.

Por otro lado, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en toda su extensión, surge la necesidad de legislar para una población heterogénea en vistas de asegurar el acceso al sistema educativo y velar por el derecho a la educación. Aunque estamos convencidas de que falta mucho para democratizar el acceso a la escuela secundaria, la Ley Nacional 25.273 de Inasistencias para Embarazadas consideró las necesidades particulares de las adolescentes gestantes otorgando un régimen especial de inasistencias. En este sentido, las estudiantes entrevistadas para el estudio comentan estar al tanto de la existencia de tal reglamentación y la consideran fundamental para cursar el embarazo y no quedar libre. Del mismo modo, las docentes entrevistadas coinciden en que se debe legislar para favorecer las trayectorias de las estudiantes que son madres y no perder el vínculo con la escuela.

“Pudimos observar cómo las adolescentes atravesadas por la maternidad fueron construyendo nuevos sentidos que concluyen en nuevos modos de habitar la escuela”.

Otro factor que favoreció el acompañamiento de las estudiantes mientras cursaban su embarazo, fue el Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) ya que facilitó el acceso a instituciones de asistencia médica y proveyó información de cuidado y prevención para cursar un embarazo saludable. Asimismo, observamos que la implementación de la ESI en la escuela es fundamental, pero aún hay ciertas resistencias. Si bien la mayoría de los/as docentes de la escuela abordan cuestiones de ESI, no todos/as lo hacen en concordancia con la legislación vigente. En este sentido, es indispensable problematizar sobre los efectos que pueden tener en la formación de las identidades de las juventudes, contenidos de educación sexual que no vayan en línea con los derechos sexuales y reproductivos de los/as jóvenes y terminan funcionando como forma de una forma de control sobre los cuerpos y la sexualidad de las mujeres (Llobet, 2020), en torno a la concepción tradicional de la maternidad. Desde esta perspectiva, observamos que tanto las estrategias institucionales implementadas como las políticas educativas estatales son fundamentales para garantizar el derecho a la educación y no deben más que profundizarse.

Por otra parte, la suspensión de clases presenciales a raíz del ASPO por la presencia del Covid- 19, atravesó las trayectorias de las estudiantes. A partir de esto, se plantearon algunas facilidades en torno a la organización del tiempo para dedicarle al estudio, de modo que el hecho de estar en sus casas la mayor parte del día, les dio la posibilidad de estudiar mientras cuidaban a sus hijas. Sin embargo, también se plantearon nuevas dificultades relacionadas a la cursada virtual en relación a la falta de recursos tecnológicos y de conectividad y de un sentimiento de soledad respecto del acompañamiento pedagógico para resolver las actividades escolares. Entendemos que las condiciones de desigualdad preexistentes se hicieron aún más notorias con la modalidad virtual afectando significativamente sus trayectorias escolares.

Por último, concluimos que aún existen miradas prejuiciosas (Goffman, 1963; Fainsod, 2006; y Vázquez, 2014) respecto del embarazo adolescente que funcionan como estigmatizantes e impactan de manera negativa en la construcción de las identidades de las jóvenes. De esta manera, creemos que es fundamental contribuir al debate desde una perspectiva crítica para problematizar estas nociones, abandonar estos prejuicios y concebir a las estudiantes madres como sujetos de derechos, portadoras de sueños, anhelos y proyecciones a futuro, cuyo motor principal son sus hijas. En este sentido, es esencial que la escuela se construya como un espacio que otorgue a los/as jóvenes “la posibilidad de ayudarlos a ver o pensar que algo puede ser distinto, que pueden encontrar otros caminos, que sus destinos no están cerrados ni predestinados al fracaso, que hay adultos/as que los escuchan y a quienes les interesa ayudarlos a seguir; se convierte en una obligación desde todos los ámbitos escolares” (Langer, Río Fernández y Schiariti, 2008:5).

Bibliografía

- DGCYE (2020) Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas: documento de articulación con el Programa Nacional Asistiré. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia.
- Fainsod, P. (2006) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2002) Historia de la sexualidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Goffman, E. (1963) Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu Editores.
- Langer, E., Schiariti, L. y Fernández, C. (2008, Abril). “Apoyo a las escuelas secundarias para la inclusión. Alumnas embarazadas y alumnos padres adolescentes”. En La Escuela Media. Entre el malestar y las posibilidades. Novedades Educativas. Edición 208. pp. 22- 25.
- Llobet, V. (2020) Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez. Revista Estudios Feministas. 28(3). 1-14.
- Lopes Louro, G; Trad. Viviana Seaone, Revisor María Elena Martínez. (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. Descentrada, 3 (1), e065. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf
- Morgade, G. (Coord., 2011) Toda educación es sexual, Buenos Aires: La Crujía. Plan ENIA: recorridos, logros y desafíos.- 1a ed adaptada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia, 2019. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-47356-7-6
- Vázquez, M. (2014) Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana. Tesis de Grado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Leyes consultadas

- Ley 25.273 de Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior No Universitaria. Boletín Nacional. Buenos Aires, Argentina, 27 de julio de 2000.
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Nacional. Buenos Aires, Argentina, 26 de Octubre de 2005.
- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Nacional. Buenos Aires, Argentina, 24 de Octubre de 2006.
- Ley 26.206 de Educación Nacional. Boletín Nacional. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Resolución 5170/ 08 de Salas Maternales.

Banco de Trabajos Finales

En este espacio podrán encontrar los Trabajos Finales (ex-Tesinas). Les comentamos que el acceso a los mismos, es de carácter libre, y pueden solicitarlo para consulta a través del siguiente formulario de Google:

<http://bitly.ws/fz8B>. Para acceder a él, deberás utilizar tu cuenta @unsam, únicamente.

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

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*

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

<https://drive.google.com/file/d/14r-pUEAUntQBDG0cr3XphowNZP-1BwYSUI/view?usp=sharing>

2021

1. *La construcción metodológica de las Ciencias Sociales en Primer Ciclo de Educación Primaria. Estudio de Caso.*
2. *Formatos escolares en el Nivel Medio.*
3. *¿Un Enviñón hacia dónde? Análisis de la puesta en acto de la estrategia de inclusión con énfasis en Educación del Programa "Enviñón" en la sede Villa Hidalgo.*
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.*
5. *Experiencia y reflexión: una unidad indisoluble. Sistematización de la experiencia de didáctica III*
6. *Las trayectorias escolares de las estudiantes madres adolescentes en una escuela secundaria del partido de General San Martín entre 2019-2020: un estudio desde las voces de las estudiantes y la mirada de los/as docentes*
7. *Las trayectorias escolares de las estudiantes madres adolescentes en una escuela secundaria del partido de General San Martín entre 2019-2020: un estudio desde las voces de las estudiantes y la mirada de los/as docentes*
8. *¿Cómo habitan la escuela secundaria las disidencias? Biografías escolares de estudiantes que no se identifican con su sexo biológico.*
9. *¿Cómo habitan la escuela secundaria las disidencias? Biografías escolares de estudiantes que no se identifican con su sexo biológico.*
10. *Prácticas, Discursos y Sentidos que Construyen los y las Estudiantes en el Marco del Trabajo Grupal. El caso de un Seminario Universitario de Aprendizaje en Auto- y Cogestión*
11. *Enseñar en tiempos de pandemia: entre la novedad y las continuidades. Una sistematización de cómo impactó la pandemia del año 2020 en el desarrollo de las prácticas educativas de las docentes del Nivel Inicial de una institución privada de la localidad de Vte. López*
12. *Las prácticas profesionales en contextos de incertidumbre. Sistematización de la experiencia de reformulación del Seminario de Políticas Públicas Educativas para la Sustentabilidad Energética*
13. *Escuelas Secundarias dependientes de Universidades Nacionales: las trayectorias educativas de los primeros egresados y egresadas de la Escuela Técnica UNSAM*

Convocatorias

CONVOCATORIA A ARTÍCULOS

- Pedagogía y Saberes. Convocatoria María Montessori: La mujer que revolucionó la educación a comienzos del siglo XX - Primer semestre de 2023

Contacto: pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Página Web: <https://bit.ly/3zSi8nE>

Convocatoria: hasta el 31 de agosto de 2022

- 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.

OTRAS CONVOCATORIAS

- 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.

Fecha: del 26 al 30 de septiembre de 2022,

Edición bimodal.

Inscripción: hasta la fecha del evento (Septiembre 2022)

Formulario de inscripción: <https://forms.gle/UZxU-b8AiLvsRS6vx7>

- Convocatoria Feria de Humanidades: Investigar: entre la Escuela y la Universidad.

Campus Miguelete

13 y 14 de octubre de 2022.

- VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación.

Días 23, 24 y 25 de noviembre

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

- IV Jornadas de estudiantes de la Escuela de Humanidades: “Treinta años no es nada” En el aniversario de la UNSAM, pensar la universidad desde las Humanidades.

Días viernes 14 y sábado 15 de octubre de 2022

Plazo máximo para entrega de resúmenes: 5 de septiembre.

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



JORNADAS DE ESTUDIANTES
DE HUMANIDADES

Repositorios de Bibliografía

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

Fechas Importantes

OCTUBRE

/

NOVIEMBRE

N O V I E M B R E

- 1 al 16 de octubre: Recepción de solicitudes de equivalencias.
- 17 de octubre al 11 de noviembre: Pedidos de prórroga para finales en diciembre y marzo.
- 17 de octubre al 11 de noviembre: Solicitudes de reincorporación a la carrera.
- 14 de octubre al 18 de noviembre: Evaluación y comunicación de dictámenes y reincorporaciones a la carrera.

- 19 de noviembre: Fin cursadas del 2° cuatrimestre
- 21 al 26 de noviembre de 2022: Inscripción a exámenes turno diciembre (libres y regulares)

D I C I E M B R E

- 5 al 10 de diciembre: Primer llamado a mesas de exámenes (turno diciembre)
- 5 al 10 de diciembre: Inscripción materias de verano.
- 12 al 17 de diciembre: Segundo llamado a mesas de exámenes (turno diciembre)

Les recordamos, en la próxima página,
una fecha importante para nuestra Escuela de Humanidades



II CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Actualidad de lo clásico y saberes en
disputa de cara a la sociedad digital

9, 10 y 11 de noviembre de 2022 | Campus Miguelete, UNSAM

INVITACIÓN A PRESENTAR PONECIAS

Para conocer los ejes temáticos y las bases de la convocatoria, mirar la [primera circular](#) adjunta en el mail.

+ **INFO** congresoeh@unsam.edu.ar

Presentaciones

¿Quiénes somos?



Tobías Iván Cababié

Tengo 20 años, soy estudiante del tercer año del profesorado y de la licenciatura en educación. Soy adscrito 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 Kaisserián

Soy Profesora de Educación Inicial (ENS 4), especializada en Educación por el arte (IVA). Me encuentro realizando el tercer año del Profesorado Ciencias de la Educación (UNSAM). Soy Licenciada 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 revista: 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 cuarto año de la carrera. En la RICE me encargo principalmente del área de comunicación junto con algunos compañeros. Me resulta muy emocionante poder formar parte de la revista ya que en las cuestiones sobre educación encuentro mucha pasión y alegría.



UNSAM
ESCUELA DE HUMANIDADES

educacion@unsam.edu.ar