XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Los espacios de Frontera y el transitar del profesor sociólogo: una didáctica posible.

Laura Tatiana Troncoso.

Cita:

Laura Tatiana Troncoso (2023). *Los espacios de Frontera y el transitar del profesor sociólogo: una didáctica posible. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/48

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Eje 1: Filosofía, Teoría, Epistemología y Metodología
Mesa 5. Propuestas para enseñar Sociología
Ponencia 273

Los espacios de Frontera y el transitar del profesor sociólogo: una didáctica posible.

AUTORA:
Lic. Prof. Laura Tatiana Troncoso DNI 25.656.343 lautro@hotmail.com

INSTITUCIÓN:
Ciclo de Profesorado en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- Uncuyo. Mendoza, Argentina.

1- Resumen

Desde el Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, y específicamente desde la unidad curricular Práctica e Investigación Educativa se viene trabajando en una línea de investigación en torno a la reconfiguración de los saberes disciplinares en las prácticas de residencia de la Sociología, la Ciencia Política, el Trabajo Social y la Comunicación Social, es decir: las “otras” Ciencias Sociales.

Como parte de este equipo de investigación y de este espacio, he acompañado prácticas de residencia en diferentes unidades curriculares de incumbencia. Estas experiencias originaron interrogantes que resuenan en mi como producto de la propia experiencia, y de estas experiencias de acompañamiento. La reflexión se focaliza en los espacios en los cuales se vienen desarrollado la mayoría de ellas: espacios curriculares que abordan objetos que provienen de otros territorios disciplinares que co-lindan con la Sociología. Espacios que configuran la noción de Campos de Conocimientos en Transposición Didáctica: Disciplinar de Frontera. Categorización emergente de la investigación referida. Se ha puesto en evidencia que la inclusión de las "otras" Ciencias Sociales como espacios curriculares y como contenidos escolares se configuran principalmente en la frontera con otras disciplinas. Esto implica que, sus profesores en Mendoza encuentran un amplio ámbito de incumbencia y/o habilitación que excede la delimitación de las propias fronteras disciplinares. El objetivo de este escrito es pensar la frontera y su forma de definirla, habitarla y transitarla, a partir de la reflexión sobre la experiencia de acompañamiento tutorial.

2- Introducción

Práctica e Investigación Educativa, el final y el principio. Final del Ciclo de profesorado, en tanto culmina aquí el proceso de formación con la práctica de residencia, es decir la intervención en el aula, y el inicio de la práctica docente en carácter de profesor/a con titulación. Este espacio de deconstrucción y reconstrucción ha marcado a muchas/os docentes, el paso por la formación docente inscribe cambios en nuestras prácticas aúlicas.

El equipo de investigación de la cátedra está conformado desde el 2009 por profesores/as y estudiantes y ha tomado como objeto de indagación la reconfiguración de los saberes disciplinares en las prácticas concretas en el aula de los residentes. Mi participación en el proyecto data del año 2011, colaboración orientada a codificar y sistematizar los portafolios de las prácticas realizadas en la carrera de Profesorado en Sociología durante el 2009-2010. Fue un trabajo muy interesante, sumergirse en cada portafolio, analizar los materiales, los espacios curriculares, los temas abordados, las memorias… lo ausente, lo presente. Luego de interrumpir mi participación, recién puede reincorporarme a la tarea durante el 2015, ya que se continuaba en la línea de investigación con el programa Cátedra Investiga de la FCPyS y el Proyecto Sectyp convocatoria 2014-2016. Luego como profesora Adscripta, comenzó un proceso de formación continua, el cual implicó participar en diferentes instancias que se desarrollan como parte de los dispositivos pedagógicos diseñados desde la cátedra, siendo co-tutora en las residencias de estudiantes del profesorado de sociología y también junto al equipo en diferentes Jornadas de investigación, workshops, y otras instancias de intercambio académico.

El trabajo de investigación durante estos años ha arrojado importantes hallazgos: reflexiones, conceptualizaciones, nociones y modelizaciones respecto a la reconfiguración de las “otras” ciencias sociales como contenidos escolares. Así mismo, han abierto nuevos interrogantes para seguir profundizando. El siguiente escrito surge y retoma algunos de esos interrogantes, que resuenan en mi como producto de la propia experiencia, y de la experiencia de acompañamiento como co-tutora y tutora en diferentes procesos de prácticas de intervención. Procesos que han implicado una constante reflexión y aprendizaje en torno a las prácticas docentes y su complejidad, pero sobre todo en torno a los espacios en los cuales se han desarrollado la mayoría de ellas: espacios curriculares que abordan objetos que provienen de otros territorios disciplinares que co-lindan con la

Sociología: Historia, Economía, Antropología, Psicología Social. Espacios que configuran la noción de Campos de Conocimientos en Transposición Didáctica: Disciplinar de Frontera (Elgueta, M, Ficcardi, M, Pessino, P, 2012). Categorización emergente del trabajo de investigación mencionado.

Dicha investigación puso en evidencia que la inclusión de Ciencia Política y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social como espacios curriculares y como contenidos escolares se configuran principalmente en la frontera con otras disciplinas. Esto implica que, sus profesores encuentran un amplio ámbito de incumbencia y/o habilitación que excede la delimitación de las propias fronteras disciplinares, territorios muchas veces colonizados y apropiados celosamente por quienes "detentan" el poder de habitarlos y en los cuales se juegan distintas situaciones. Pensar la FRONTERA, el modo en que la definimos, la transitamos, la habitamos como profesores de las "otras" ciencias sociales es lo que motiva mi aporte con intencionalidad de promover la reflexión para el acompañamiento a quienes realizan sus prácticas de residencia en estos espacios.

Intentaré focalizar en algunos interrogantes:
¿De qué manera se delimitan los territorios disciplinares cuando una/un docente se inserta en un territorio disciplinar de frontera?
¿Cómo se configuran las prácticas educativas en esta disputa o tensión?
¿Qué rasgos adquieren las prácticas educativas, los materiales didácticos y las mediaciones pedagógicas en estos CCeTD disciplinares de frontera?
¿Qué aportes podemos realizar en nuestro rol de tutoras/es que acompañan el tránsito en los CCeTD de frontera en las prácticas docentes?[1]

3- Los espacios de Frontera: definiciones en juego

Los campos de conocimiento en transposición didáctica son aquellos espacios de intersección entre:
- lo que propone el currículum y los recorridos de formación que suponen: fundamentación, competencias, contenidos mínimos, espacio curricular analizado, perfil del cursante,

[1] Interrogantes retomados del trabajo de Ficcardi, Marcela; Elgueta, Martín; Pessino, Patricia (2012). Los campos de conocimiento en transposición didáctica de las ciencias sociales y la comunicación. En *Millcayac. Anuario*. Año 4, Número 4. Mendoza: Consejo de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo.

finalidad o intencionalidad de la formación, organización de la propuesta, nivel del sistema educativo

-y la formación que porta el profesional de la educación: saberes propios de cada disciplina y/o ciencia, formación pedagógica y sus tradiciones, prácticas profesionales, tradiciones académicas, etc.

Así, los campos irán mostrando de qué modo se reconfiguran los conocimientos disciplinares en el campo educativo en el proceso de transposición didáctica[2], y las nuevas delimitaciones, superposiciones, colonizaciones o exilios de los distintos campos de conocimientos en función de las distintas experiencias educativas y sociales que se generan en el sistema educativo. (Elgueta, M, Ficcardi, M, Pessino, P, 2012)

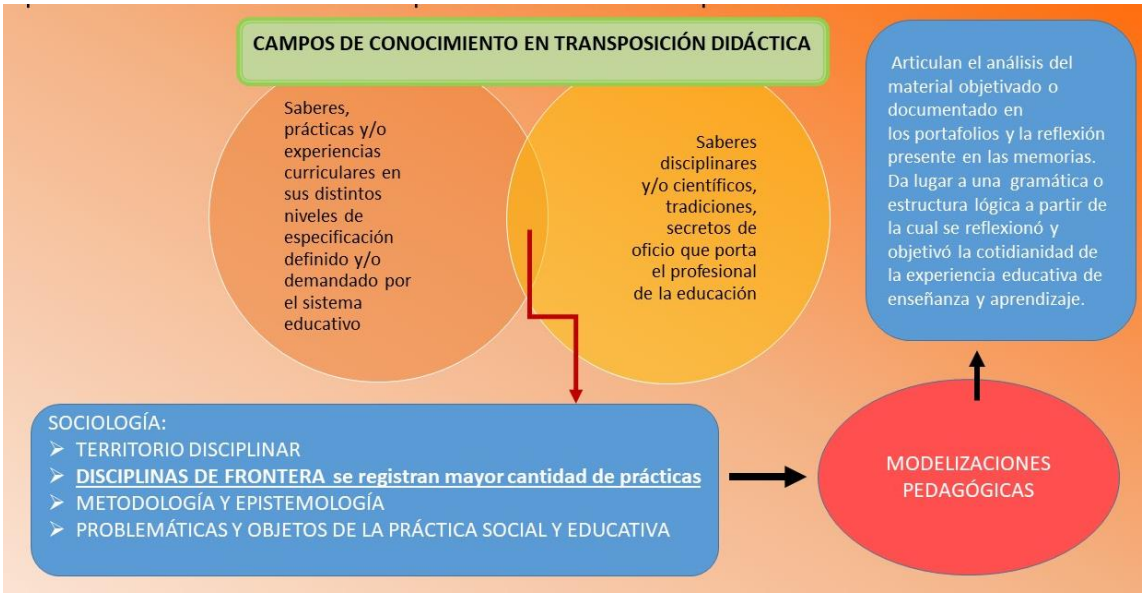

Gráfico 1: Elaboración propia

Para Sociología se han identificado cuatro CCeTD: disciplinar, disciplinar de frontera, metodología y epistemología y problemáticas y objetos de la práctica social y educativa. Nos interesa abordar el tema de las fronteras disciplinares, ya que las prácticas de residencia se sitúan mayoritariamente en estos espacios.

Referimos de esta manera:

[2] Esta comunicación intenta dar cuenta de lo que sucede en una de las etapas de ese proceso, aquella en la que se diseñan los programas y se atribuye incumbencias (cuando se define quienes están en condiciones de asumir la misión de poder enseñar esos saberes). Vale decir, cuando el proceso de transposición didáctica ya lleva un trecho de su camino recorrido

- CCeTD DISCIPLINAR DE FRONTERA: espacios curriculares que abordan objetos que provienen de otros territorios disciplinares
- En SOCIOLOGÍA: Historia, Antropología, Psicología Social, Economía Política, Ciencia Política, etc.

3-1 Primera definición: Lo disciplinar

Como parte del proceso formación que implica la adscripción a la cátedra, he tenido la posibilidad de acompañar, en prácticas de residencias en los diferentes niveles del sistema educativo provincial, estas experiencias han resultado instancias de mucho aprendizaje y enriquecimiento personal y profesional. He tenido la posibilidad de observar y aprender la importancia del trabajo de acompañamiento a las/os residentes, cómo contribuye el aporte del tutor/a y la importancia de los vínculos que se generan en este proceso. Todas las prácticas han sido en *espacios disciplinares de frontera*, de hecho, mi propia práctica docente se sitúa en estos espacios, los cuales no han sido fáciles de transitar y habitar por diferentes razones, una de las que más resonancia me genera es lo que implica: Definir y definirse.

Surgen entonces algunos interrogantes como: ¿Qué se define en las prácticas situadas en espacios de frontera? ¿que se define de nosotros las/os docentes? ¿de los contenidos? ¿de los aportes disciplinares que interaccionan en las fronteras? ¿Cómo y desde dónde resolvemos esas definiciones?

Esta inquietud toma forma a partir de la experiencia de acompañamiento como co-tutora realizado durante la práctica de residencia que una estudiante de la carrera de Sociología debía realizar en el espacio curricular de *Antropología Social y Cultural*. Espacio vecino y de límites fronterizos desdibujados si los hay. Sociología y Antropología: frontera difusa. Este espacio curricular está presente en el primer año de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social, que se dicta en la Facultad de Educación de la Uncuyo, carrera en la cual también se juegan una serie de definiciones, la más importante (aunque no la única) es la diferencia entre la Educación Social y la Educación Popular, el límite entre una y otra, es tema recurrente de debate y tensión entre quienes forman parte de esta carrera.

3-1-1 El contenido, mediaciones pedagógicas y materiales didácticos

Iniciamos el proceso de tutoría a partir de la definición el espacio curricular, los contenidos a desarrollar, las mediaciones que serán necesarias y la producción de materiales didácticos.

Nuestros primeros encuentros residente-tutoras propiciaron la reflexión en torno a la práctica de intervención no presencial (contexto Covid 19, año 2021), quienes serían las/os sujetos de aprendizaje y cuál sería su posibilidad de conectividad, cuales las fechas posibles para la observación en la cual se registrarían algunas claves para ir pensando la propuesta, y cuales los contenidos posibles a abordar. De la observación de una clase sincrónica surgieron varios aspectos relevantes: de los casi 80 estudiantes inscriptos en la materia sólo se conectaron 30 y hay pocas cámaras encendidas 7/8, esos encuentros sincrónicos se realizan por googlemeet 1 día a la semana y con una duración de 2 horas reloj, previamente en la instancia asincrónica de 1 hora reloj en la cual las/os estudiantes deben visualizar un material subido a la plataforma por la profesora (no todos lo hacen), hay 3 estudiantes que participan más hablando otras/os lo hacen por el chat, es un grupo heterogéneo en cuánto a edades y tienen experiencias de participación en organizaciones sociales. Varias cuestiones nos quedaron resonando de aquellos encuentros sobre las que tendríamos que trabajar en este proceso de acompañamiento:

- definir cuál sería el aporte que, desde la Sociología podría hacerse a la Antropología Sociocultural, por qué la mirada antropológica en la Educación Social, cómo se define la Educación Social respecto de su objeto de intervención, aspectos todos que conducirían a dar forma a la propuesta a partir de las definiciones y decisiones a las que se fueran arribando.

La definición del contenido estuvo condicionada por los tiempos del calendario académico, los tiempos de dictado de la materia por la profesora titular y de los tiempos personales de la residente, es en función de estos factores que se optó por:

-unidad III del programa: *Antropología y Educación*;

-contenidos a desarrollar: *1- El análisis antropológico y la etnografía como herramienta de estudio en los contextos socioeducativos. Temas y problemas de la antropología en educación. 2- Desigualdad social y educativa: tensiones y conflictos desde la óptica antropológica. Estudios de casos. Vinculación Educación Social y Antropología.*

En esta instancia y en función de pensar y proyectar la propuesta es cuando la frontera y su significado pasan a protagonizar la escena, escena que está llena de interrogantes, incertidumbres e indefiniciones. Interrogantes que se plantean en torno a la especificidad de la antropología y su metodología, a la inseguridad de intervenir en un espacio que la residente no considera familiar, y donde la falta de precisión sobre la importancia para el educador social del aporte de la antropología y la etnografía para su práctica de intervención profesional dificultan la "construcción metodológica", al decir de Gloria Eldestein.

Entonces ¿Cómo se configuran las prácticas docentes en los espacios de frontera?
Las prácticas en estos espacios de frontera derivarán de, que significado se le atribuya a la misma, es decir, como se conciba a la frontera: si cómo espacio de límite y división entre lo de aquí y lo de allá, lo propio y lo "otro" (a propósito de la otredad como objeto teórico de la antropología). O cómo espacio de posibilidad de interacción, de intercambio, de pasaje e interconexión. Un espacio que habilite el intercambio creativo de aportes de territorios que muchas veces comparten más aspectos de los que se tiene referencia.

Las fronteras disciplinares como las geopolíticas han sido producto social, en este caso de la división social del conocimiento, una creación social que produjo la fragmentación, especialización y parcelación del conocimiento y que ha estado más relacionada a la asignación de poder, recursos y de control, que a las diferencias disciplinares intrínsecas de las Ciencias Sociales.

> Sólo en el lapso que va de 1850 a 1914 emergieron y se cristalizaron las fronteras actuales, adquiriendo mayor firmeza en el periodo de 1914 a 1945. Las categorías que triunfaron reflejaron los tiempos. También lo hicieron las grandes antinomias o fisuras que condicionaron su desarrollo. Wallerstein analiza el condicionamiento histórico de las principales antinomias que han operado como ejes delimitativos-constitutivos de las ciencias sociales: pasado-presente; Occidente-no Occidente; Estado-mercado-sociedad civil (…) Wallerstein analiza el modo como en el marco de la expansión capitalista y de las necesidades de conocimiento de las potencias imperiales en su expansión fuera de Occidente, emergerán la Antropología y los estudios orientales. La ampliación de las áreas de atención del conocimiento responde a la ampliación geopolítica del mundo. Por último, la diferenciación en el seno de las disciplinas nomotéticas —Economía, Ciencia Política y Sociología—

> atiende al eje Estado-mercado-sociedad civil, producto de una concepción liberal, y se inserta en el propio discurso autoconstitutivo de la modernidad: la diferenciación y especialización. Ahora bien, en la medida en que las fronteras disciplinarias son históricas, los sucesivos desarrollos han cuestionado progresivamente la eficacia de la diferenciación consolidada en la primera mitad de este siglo. La expansión del sistema universitario, tras la segunda postguerra, condujo a una búsqueda de desarrollos cognoscitivos y de nichos temáticos fuera de las tradicionales fronteras disciplinarias. A su vez, el contexto de la Guerra Fría alentó los estudios regionales, conduciendo a nuevos replanteamientos; la revolución de 1968 se sumó al cuestionamiento de las rígidas divisiones disciplinarias al alentar la emergencia de investigación de los "grupos olvidados" y de los estudios culturales. Todos estos desarrollos han generado un vasto desdibujamiento de las fronteras. (Liwerant, 2009)

Pensar las condiciones sociales de producción del conocimiento y sus transformaciones, nos conduce a repensarnos en estos espacios disciplinares singulares en los cuales hemos construido nuestra identidad profesional, en relación a los saberes disciplinares propios en oposición a otros saberes ajenos, delimitando y legitimando así territorios propios y ajenos. Los subuniversos simbólicos de significado propio de cada disciplina generan no sólo formas de legitimidad particularizadas, sino que inciden en la legitimación de los sujetos según los papeles que desempeñen. En tanto la identidad se construye en virtud de la existencia de la alteridad, de lo otro, la identidad disciplinaria es también de oposición. (Eldestein, 2003)

Precisamente la identificación y diferenciación de lo *otro* [3]fue el objetivo disciplinar principal de la Antropología en sus inicios, el cual se fue reformulando a partir de múltiples determinaciones: contextuales, nuevas herramientas metodológicas de aproximación a su objeto, nuevos aportes teóricos de otras disciplinas entre ellas el aporte de la sociología marxista a mediados del siglo XX y esto condujo a la reformulación de la perspectiva antropológica e inclusive hasta cuestionar su propia existencia debido a sus filiaciones originarias, ligadas al poder y la dominación de las potencias imperialistas.

Como consecuencia de esta delimitación disciplinar, fue que las asignaturas escolares se configuraron históricamente en el curriculum promoviendo esas diferencias y

[3] Hago referencia a "otro" en masculino singular, porque fue de esta manera que concibió la antropología en sus inicios a su objeto, desde una perspectiva etnocéntrica y eurocéntrica, invisibilizando otras existencias.

especificidades, y las/os docentes muchas veces como profesionales de una disciplina específica, la cual estudiamos rigurosamente fuimos las/os encargados de resguardar y reproducir celosamente su especificidad. Sin embargo, los cambios curriculares promovidos por las reformas educativas como necesidad y demanda social replantearon, entre otros aspectos de la educación, la forma en que las ciencias sociales se configuraban en la enseñanza, así como dieron lugar a la incorporación de nuevos espacios curriculares de *otras* ciencias sociales como Sociología, Antropología entre otras (Pipkin, 2009), e incorporaron nuevos espacios configurados bajo una lógica de interdisciplinariedad como Formación para la vida y el trabajo, Culturas Juveniles, etc. Es así, que estos espacios curriculares constituyen un desafío en cuanto a su manera de abordarlos, ya que han puesto en evidencia la cualidad multifacética de nuestros objetos de conocimiento. En este sentido, los limites se desdibujan y se evidencia la potencialidad de las zonas de fronteras.

> Se comienzan a desarrollar espacios de conocimiento limítrofes, en los que las fronteras de una disciplina se confunden con las de otras. El desarrollo de estos espacios comunes implica la ampliación del campo disciplinario, a la vez que la superposición con otros campos; moviliza un proceso complejo en el que interactúan dos o más campos disciplinares, con desarrollos e identidades dispares. También se asiste al surgimiento de nuevos objetos y de nuevos problemas, estricto sentido del término interdisciplina. Nuevos objetos nunca considerados antes, nuevas miradas sobre objetos, nuevos problemas analizados con métodos y técnicas de larga tradición en otros campos. (Eldestein, 2003)

En nuestras prácticas de enseñanza las fronteras académicas aún existen y estructuran espacios de incumbencia, espacios de intervención, saberes y poderes corporativos, nos atraviesan y condicionan, ya que como profesionales de las ciencias sociales nos hemos especializado en una de ellas, en nuestro caso: la Sociología. Entonces ¿Cómo abordamos la frontera? Considero que la potencialidad está en pensarlas cómo algo flexible, permeable, como espacio de encuentro y creación.

Ahora, ¿qué sucede cuando una socióloga enseña un contenido en un espacio de frontera? O en este caso específicamente, ¿qué sucede a la socióloga cuando aborda un contenido de antropología?

Pueden ocurrir estas situaciones:

-abordar el contenido ciñéndose al marco teórico-conceptual de la antropología
-sociologizar el contenido
-construir un aporte integrador de las dos perspectivas disciplinares

Durante mi trayectoria docente he atravesado por las 3 situaciones mencionadas: en mis inicios como profesora de historia intenté ceñirme a la metodología y mirada históricas relegando mi condición de socióloga, luego en mi intento de ir por el lado contrario, me aboqué a sociologizar todos los contenidos, lo cual implicaba en muchos casos obviar fechas, temas y personajes históricos importantes, luego siguiendo en la búsqueda de un camino, no sé cómo ni cuándo, intente construir una mirada integradora de los territorios disciplinares entre los que me encontraba. Es por ello que considero que estas situaciones, (lejos de intentar ser una tipología) pueden encontrarse en diferentes momentos e ir transformándose a partir del propio trabajo reflexivo sobre nuestras prácticas de enseñanza.

En este sentido, era posible que se observaran estas situaciones en este proceso de práctica que estábamos acompañando. Esto implicaba pensar, revisar y repensar la propuesta y de poder visualizar el posicionamiento. Trabajo de reflexión que se propiciaría en las charlas e intercambios en las tutorías, que siempre son fundamentales para orientar, guiar el proceso de elaboración de la propuesta de intervención. Más adelante retomaremos este aspecto.

Continuando con el análisis del caso se observó en la residente, en un primer momento y a partir de la lectura de la bibliografía proporcionada por la profesora titular, la dificultad en la definición del “recorte” que se iba a realizar, es decir, ¿Qué contenido de la unidad III podría abordarse en la práctica? y a partir de ahí, la definición de las ideas básicas que debían quedar claras para las/os estudiantes. ¿Cuál sería el aporte, los contenidos y el sentido de estos, así como la importancia de su apropiación? Definir, el qué de la antropología y qué de la sociología podrían interaccionar cómo aportes significativos para un/a estudiante de Educación Social, en relación al contenido a desarrollar. No resultó tarea fácil definir el rol del educador/a social y su ámbito de inserción para pensar el aporte específico de la etnografía como forma de aproximación al conocimiento del “otro”. Fue necesario indagar en dichos aportes sobre los contenidos disciplinares de este campo en construcción que es la Educación Social. Por ello, se le sugirió a la residente escuchar a sus voces conocidas: Violeta Nuñez, Verónica Müller, entre otras, en conversación y resultó

esclarecedor en unos cuantos aspectos: rol profesional, ámbitos de inserción laboral, problemáticas que se abordan, etc.[4]

Este fue un momento intenso de trabajo y definiciones: el contenido e intencionalidad fueron tomando forma, respecto a la bibliografía no se pudo desapegar de las lecturas provistas por la profesora titular, principalmente un texto del antropólogo colombiano Eduardo Restrepo, en este sentido, se le sugirió contextualizar las lecturas ¿quién era el autor, que pertenencia institucional tenía, cuál era su trayectoria profesional y temáticas de interés?, y las intencionalidades de su abordaje. El planteo era ¿qué hacer con esas lecturas? Nuestro principal aporte cómo tutora y co-tutora, fue en el sentido de promover una mirada que complejice el contenido en función del visualizar los conflictos presentes en la propia constitución de la etnografía cómo un discurso sobre el "otro", en el cual se juegan relaciones de poder y dominación, las contradicciones que surgen de la intencionalidad de la Educación Social en cuanto disciplina abocada a la intervención socioeducativa, desde dónde se plantean las intervenciones, con que sujetos, etc. Aportes de la perspectiva sociológica en el juego del intercambio de frontera. Lamentablemente, algunas de nuestras sugerencias no fueron incorporadas, ya que la forma y el formato estaban bastante estructurados y la practicante no indagó en otros aportes más que los del propio espacio, es decir en la bibliografía obligatoria.

Respecto al formato de la clase, no se pudo definir demasiado ya que la profesora titular tenía un esquema y dinámica ya diseñados que se acordaron mantener: un primer momento asincrónico de 1 hora reloj previo a la clase sincrónica, en el cual las/os estudiantes verían un powerpoint grabado con el desarrollo conceptual del contenido a partir de la exposición de los aspectos centrales de la bibliografía, y luego un segundo momento sincrónico de 2 horas reloj para dialogar sobre dudas o inquietudes que les generó la visualización del material teórico, esquema de clase invertida. El esquema era bastante rígido, pero tampoco hubo planteo de cambiarlo por ambas partes: profesora titular y la residente, y se adaptó a él.

[4] Cátedra abierta virtual - La Pedagogía y la Educación Social hoy… Conversando con Violeta Núñez, Organizada por Cátedras de Pedagogía Social, Licenciatura en Pedagogía Social FES-Universidad provincial de Córdoba, en: https://youtu.be/yFoJXVJn28U

3-2 Segunda definición: Lo subjetivo

En cada práctica de residencia se juegan aspectos que exceden lo disciplinar, esto implica todo lo que se juega en esa práctica que va desde nuestro posicionamiento ético-político, nuestra trayectoria personal y profesional, nuestra identidad como Licenciados/Profesores al ser la formación pedagógica un ciclo, nuestros estudiantes son egresados de las Licenciaturas, este aspecto ha sido abordado en otro proyecto[5].

3-2-1 La propuesta

Pensar y planificar el desarrollo de un contenido nunca es tarea sencilla. Como dice Gloria Eldestein, es fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos, las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. En este sentido es que se concibe a la práctica de enseñanza en su complejidad y que se concretiza en lo que la autora define como "construcción metodológica", esta construcción que va del ¿qué? al ¿cómo?, y en el que intervienen diversos factores(institucionales, contextuales, pedagógicos, epistemológicos, la propia trayectoria personal y académica) deviene de un trabajo reflexivo y posicionado de la/el docente practicante en el diseño de la propuesta, implica atender la particularidad y singularidad de cada intervención. Implica atender a procesos que no sólo apunten a la transmisión de conocimientos, sino a promover un trabajo de apropiación, reflexión y cuestionamiento del mismo. (Eldestein, 2002)

En este sentido, este proceso de construcción y planificación de la intervención estuvo atravesado por cuestiones que excedían el trabajo con el contenido y la forma, sino que fueron otra índole, personales-subjetivos para ser más precisa. Los tiempos personales, los tiempos institucionales, los tiempos virtuales, los tiempos reales, el tema del tiempo adquirió centralidad en varios sentidos, en cuanto a la dificultad para la lectura de bibliografía complementaria que brindara otros aportes al contenido, el tiempo necesario para poder apropiarse y darle forma, el tiempo en cuanto a la imposibilidad de reformular estrategias planteadas con poco margen para rediseñar. Los tiempos de encuentros para ir co-construyendo la propuesta. Los tiempos de escucha y recepción de comentarios y sugerencias de las tutoras, que implicaba más tiempo de idas y vueltas. El tiempo que

[5] La relación entre la formación de la licenciatura y la formación docente. El caso del ciclo del profesorado FCPyS de la Uncuyo. 3ra Etapa. 2013-2016. Directora: Cousinet, Graciela. Secyt. Uncuyo.

demoró la inclusión de la practicante en el aula virtual para poder realizar alguna intervención asincrónica, también impidió una aproximación previa al grupo y sólo se subió su powerpoint grabado un día antes. Otro aspecto de tiempos fue pensar la organización del tiempo de la clase sincrónica y anticipar situaciones posibles: tiempos de conexión previa de las/os estudiantes y posibilidades de participación, pensar y definir la distribución del tiempo en las 2 horas de la clase virtual, definir estrategias para sostener el interés y la participación de las/os estudiantes durante ese tiempo. Tiempo de negociar roles. Tiempos virtuales vs tiempos reales.

3-3 Tercera definición: Lo Institucional -contextual

Esta práctica, como toda práctica de enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones, previsiones y significaciones individuales de los actores involucrados en la misma, y sólo puede entenderse en el marco de un contexto social e institucional del que forma parte. (G. Eldestein, 2002) Nuestro contexto social estuvo condicionado desde marzo del 2020 por la pandemia de Covid-19 y el aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio dispuesto desde las autoridades nacionales y provinciales como único medio para su control. Esta circunstancia alteró e incidió de manera significativa todas nuestras prácticas: sociales, económicas, y por supuesto educativas que pasaron a realizarse de manera no presencial, es decir a través de la virtualidad. Si las prácticas docentes se caracterizan por su complejidad, esta situación conmovió a todo el sistema educativo y sus actores: instituciones, docentes, estudiantes, comunidad en general, y puso en evidencia más crudamente la desigualdad social y educativa presente en nuestra sociedad.

Este nuevo escenario requirió que el equipo de la cátedra planteara y resolviera la posibilidad de realización de las residencias docentes, de las/os estudiantes que estaban en condiciones de hacerlo y que querían asumir el desafío. Así fue, que se definieron ciertos criterios, se plasmaron en el Reglamento de Prácticas de Residencia 2020, y comenzaron a desarrollarse las intervenciones de las formas más diversas, nunca imaginadas: clases por celular, en plataformas virtuales y en el mejor de los casos con encuentros sincrónicos cuando hubo condiciones de conectividad. Si bien este trabajo no tiene como propósito hacer un análisis de esta situación, no puede dejar de mencionarse ya que toda práctica educativa se verá atravesada por este distanciamiento, esta falta de interacción y contacto

personal entre quienes son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La construcción de vínculos, la construcción y apropiación de conocimientos a través de la pantalla fue una cuestión de crear posibilidad y un gran desafío.

Este contexto, que continuó durante el 2021 fue el escenario de la practica en análisis y la institución en donde se llevaría adelante: la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo presagiaba mejores perspectivas de conectividad y mayor participación. La residente no tenía experiencia docente en el Nivel Superior Universitario y esta situación generaba ansiedad y preocupación. Sumado a que la docente a cargo del espacio curricular era su hermana mayor.

3-3-1 La intervención.

La intervención fue pensada para realizarse en 2 encuentros sincrónicos y el trabajo asincrónico mediante el aula virtual, y tuvo como eje abordar las siguientes premisas que ponían en interacción y diálogo las perspectivas disciplinares de la antropología y la sociología respecto del recorte seleccionado:

- En los ámbitos educativos la perspectiva antropológica posibilita la comprensión contextualizada del sujeto, la comprensión del mismo como un sujeto situado, cuyas acciones, prácticas y sentidos que otorga a éstas y a lo que sucede en el ámbito en el que desenvuelve su vida cotidiana responde al contexto histórico, económico, político y social en el que se inserta y que este actúa como posibilitador u obstaculizador o implica una particular relación entre ese sujeto y la aprehensión de los bienes culturales disponibles en la sociedad particular de la que se trate.
- Respecto del rol del Educador Social, su función y su inserción en las comunidades la Antropología y la Etnografía aportan los fundamentos epistemológicos válidos para el desarrollo de propuestas transformadoras de la realidad de las personas, fundadas en la ética.
- La etnografía, metodología originada desde la antropología implica una forma de construir con el “otro”, un relato analítico sobre ese “otro”, sus prácticas, significaciones y representaciones. Aporta herramientas valiosas para el ingreso y permanencia del educador social en una comunidad, la lectura de la realidad y de las diversas problemáticas que atraviesan a los/as sujetos en esa comunidad y la elaboración de propuestas socioeducativas que aporten a la solución y/o transformación de la realidad de las/os sujetos. Entre estas herramientas nos

encontramos con la observación, la entrevista, la historia de vida y con una forma particular de escritura.[6]

La primera clase fue proyectada por la practicante como una aproximación conceptual a partir del texto grabado y la revisión de una actividad que proponía el análisis de un caso elaborado por ella, a efectos de relacionar o plantear posibles problemáticas socioeducativas que serían pertinentes para abordar desde la perspectiva antropológica.

La centralidad de la clase, es decir su objeto de reflexión estaba pensada en el concepto y construcción de la etnografía como metodología de la antropología para el conocimiento y aproximación a los otros y sus contextos a fin de diseñar una intervención desde la educación social. Las habilidades que se requieren. Los tipos de etnógrafos a partir de sus consideraciones éticas; asaltante, indiferente, comprometido (Restrepo, 2016), los conceptos de etnocentrismo y sociocentrismo[7] (Grimson, Merenson, Noel, 2012).

La primera clase y encuentro sincrónico contó con 20 estudiantes conectados, luego se suman algunos más, al momento de preguntar por la actividad previa, solamente 6 estudiantes responden que habían tenido tiempo de escuchar el powerpoint grabado y ver la actividad. Nadie tuvo tiempo de resolverla: tiempo real. Entonces, hubo que reformular rápidamente la estrategia, y la socióloga se transformó en antropóloga para habitar un terreno "ajeno". Comenzó a desarrollar y revisar los aspectos relevantes de la etnografía planteados por el autor trabajado, e hizo una aproximación general desde la Antropología y su marco conceptual al cual la practicante se apegó corriéndose de la frontera. Primera tensión y contradicción, que surge ante la dificultad de pensar interdisciplinariamente en estos espacios y tender hacia uno de los terrenos disciplinares, en este caso hacia el que no le es "propio", aunque se perciba como en un "terreno poco familiar", según sus propias palabras.

[6] Estas premisas fueron elaboradas por la residente luego de varios intercambios, charlas y materiales recomendados por las tutoras para pensar la intencionalidad de la intervención

[7] Para los autores, el Etnocentrismo, consiste en elevar indebidamente a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco. Considerar que los valores, las prácticas y creencias de otra comunidad o cultura pueden ser evaluadas adecuadamente a partir de la propia. Implica la naturalización del autocentramiento. Pensamos, sentimos, percibimos desde cierta perspectiva sin saber que partimos de ella. El sociocentrismo es un centramiento basado en la posición de clase, en atribuir ciertas características a otro por el solo hecho de su pertenencia a una clase social. Estos conceptos fueron previamente abordados por la profesora titular en la unidad I

Luego del pasaje por los aspectos teóricos- metodológicos de la etnografía según Restrepo, y ante la no realización de la actividad en el aula virtual, la practicante preguntó al grupo si estaban vinculadas/os con alguna organización social y si querían compartirlo; fue entonces cuando la clase comenzó a tomar otro rumbo. Empezaron a sonar voces y experiencias en diversos ámbitos: Missing children, Ni una menos, Feria AmeriCano, Biblioteca Popular Jesús Nazareno, Seos Las Heras, proyectos en Contextos de Encierro…y comenzó la interpelación al contenido, reclamo y hasta enojo respecto de las tensiones que se manifiestan entre la universidad y la comunidad, el acercamiento de la academia con proyectos que no contemplan las necesidades ni la perspectiva del "otro", que vienen desde afuera, muchas veces con una mirada etnocéntrica o sociocéntrica, que excluye precisamente a ese "otro" y lo convierte en objeto, se escuchan voces que reflexionan en cuanto a la necesidad de un cambio en la forma de mirar y acercarse a las problemáticas con las cuales cada una/o trabaja, la importancia de negociar, reformular las propuestas…Mientras tanto la socióloga sigue replegada e intenta guiar las participaciones hacia el planteo sobre la utilidad de la etnografía como instrumento.

Pero la etnografía no es una herramienta, no al menos desde ciertos enfoques actuales. Las etnografías son discursos sobre la otredad, en el cual están en juego relaciones de poder. Se constituye en un "Dominio de Saber", en tanto articulación entre narrativas, discursividades, instituciones y roles. La etnografía es abordada en tanto expresión de un contexto socio-histórico que se proyecta, tiene materialidad y es un dispositivo de gubernamentalidad, un dispositivo de poder sobre esa otredad. (Katzer, 2018) Esta autora fue sugerida para pensar en otros aportes sobre la etnografía, pero al parecer no hubo tiempo de leerla. A partir del enfoque de las epistemologías del sur, la etnografía se considera un estilo de producción de conocimiento social, un conocimiento que se produce de manera colaborativa y conjunta con otras/os, con interlocutores, co-pensadores, con una comunidad especifica atravesada por relaciones de poder, instituciones, representaciones sociales, etc. Katzer resalta el aspecto sensitivo, vivencial y experiencial sobre cómo se reconstruye la relación con esos otros/as, cómo se siente esa relación y lo que de ella resulta en tanto trabajo colectivo. De hecho, las experiencias relatadas por las/os estudiantes daban cuenta de estos aspectos, la necesidad de exponerlos y reflexionar conjuntamente implicó apropiarse del contenido y reflexionar con ellos sobre sus propios contextos de intervención socio-comunitaria, los modos de un hacer con otras/os, y eso es

lo que hicieron en la clase; la escucha, la sensibilidad hacia los relatos de las/os otros… casi una vivencia etnográfica si se quiere.

El tiempo real llegó a su fin y el tiempo virtual continúo en la conversación posterior en la que algunos registros le fueron señalados a la practicante a modo de observación para poner en análisis, de cara a la segunda clase:

- Se le observó la resistencia a dejar circular la palabra con mayor libertad con intencionalidad de que el conocimiento se vaya construyendo entre todas/os, el control que por momentos se buscaba lograr retomando el guion del texto, la inseguridad que provoca dar la palabra y que el otro-la otra construya solo, la importancia de la repregunta que habilite la reflexión y no que la interrumpa, que implicancias tiene controlar la palabra, cómo invitar a la palabra a quienes no participan, estar atenta al chat…
- el impacto de temas tan sensibles y cómo manejar esas situaciones para que no se quede sólo en lo anecdótico, la poca presencia de la sociología y el corrimiento de la frontera hacia el terreno de la antropología y la sensación de inseguridad ante cierto contenido disciplinar propio en consecuencia, “pisar un terreno que no es del todo familiar” en sus propias palabras, situación que desdibujó lo interdisciplinar, retomar el ¿para qué? ya que se hizo más énfasis en el ¿cómo? de la etnografía o las etnografías, otros enfoques…

La clase siguiente se realizó en pareja pedagógica con la titular del espacio, y si bien hubo momentos previos de definiciones un poco tensos, se fueron resolviendo hasta llegar a la propuesta que contemplaba: un rol más participativo para la practicante y la elaboración de un trabajo práctico con evaluación, cuya revisión quedó a su cargo. Comenzó el encuentro y esta vez aparecen nuevas voces en el chat, que se suman a las anteriores, la conversación se inicia retomando lo sucedido la clase anterior respecto a contenidos y experiencias. El diálogo se ordena y la palabra fluye. Se intenta volver sobre el aporte de la etnografía en la intervención desde la educación social pero no resulta fácil definir que es la educación social, ni por parte de las profesoras, ni por parte de las/os estudiantes. El aporte de la etnografía queda como un contenido muy en general. Es por medio del trabajo práctico que se intenta acercarles estudios de casos de trabajos de investigación e intervención desde la perspectiva antropológica y de la etnografía educativa, para relacionar y vincular con aportes de Violeta Nuñez, una de las referentes de la Educación Social. Ese

trabajo quedó para ser realizado fuera de los tiempos de la práctica y se sugirió que sea incorporado como material documental al portafolio.
La puesta en análisis de la segunda clase giró en torno a las siguientes preguntas para reflexionar:
¿Qué sensaciones te queda de la práctica?
¿Cómo te sentiste con el contenido, los tiempos, los roles?
¿Qué pasó con el contenido abordado?
¿Por qué crees que no se logró enganchar con la actividad a los estudiantes?
¿Percibiste cambios con la clase anterior? ¿Cuáles?
¿Las estrategias planteadas fueron las adecuadas?
¿Cómo ponemos en análisis la práctica?

Al finalizar la clase, nos encontramos y pude hacerle una devolución en relación a las preguntas. La conversación giró en torno a que en esta segunda clase la palabra tuvo un rol principal y circuló más libremente, la practicante fue guiando el diálogo y los aportes de las/os estudiantes dieron la pauta de que se habían apropiado del contenido e inclusive lo habían resignificado cada cual a partir de sus propias experiencias. La practicante valoró la experiencia y el aprendizaje que significó dar clases en un ámbito educativo en el cual nunca lo había hecho: la universidad, y destacó la participación de las/os estudiantes. Respecto a las estrategias quedó la pregunta sobre la no realización de la actividad y la falta de innovación respecto a los materiales didácticos. Se habló sobre el tema de los tiempos y su influencia en todo el proceso.

3-3-2 La práctica en análisis

Esta etapa consiste en la elaboración del portafolio y la memoria, y permite revisar, organizar, documentar y objetivar a partir de todos esos materiales organizados de la práctica de intervención, permite sumergirse en la reflexión analítica y crítica sobre nuestra práctica o algún aspecto emergente de ella. La presentación de estos materiales permite realizar el Coloquio Final, momento de intercambio y devolución, y requisito para la acreditación de la residencia.

La evaluación para la acreditación en esta instancia consiste en poner en diálogo esos materiales y realizar una devolución sobre aquellos aspectos que hacen resonancia, un

encuentro de miradas de quienes fuimos parte del proceso y de quienes acompañan desde otro lugar.

> Encuentro de miradas de los sujetos, que, en realidad, debiera intermediarse por el objeto que los reúne, centrando el foco en la cuestión del conocimiento, y triangulando la relación que demanda trabajo para sostener como centro el vértice pertinente en cada caso.(…) la evaluación en el marco de las Residencias conduciría a poner en el centro la propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia, a incorporarla en función de acreditación y como un analizador que permite reconocer los recorridos, los movimientos que cada sujeto va realizando en la generación de la propuesta para las prácticas. Superar la apuesta individual a parámetros de excelencia posibilitaría rastrear la diversidad en los procesos, en los estilos y en modalidades de avance singularizados. En todo caso, el formador sólo marca momentos y apuesta por concretar desde una posición de ayuda las mejores producciones posibles en cada situación. Se trata de un desplazamiento impostergable, de girar el foco de atención de la observación-calificación a la construcción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. (Eldestein, 2003)

Cada proceso de prácticas de residencia tiene su particularidad, por lo que moviliza, emerge y manifiesta, ya sea de los contenidos trabajados, de las definiciones y decisiones tomadas, de las estrategias utilizadas, de la comprensión y apropiación por parte de las/os estudiantes de ese contenido, las intencionalidades manifiestas o latentes, de nosotras/os, de nuestros posicionamientos personales, profesionales, etc. Poner en análisis la práctica implica transformarla en objeto de reflexión, de indagación sobre aquellos aspectos que abren interrogantes, que nos interpelan. Ser críticas/os y reflexivas/os a partir de pensar nuestra práctica y narrarla, reconstruirla y ponerla en palabras y sentires esto es inscribir MEMORIA.

El coloquio final es la instancia en la cual podremos leer la memoria de la residente y reflexionar juntas/os sobre lo que implicó transitar y habitar este espacio de frontera. Como dice Gloria Eldestein, el formador sólo marca momentos y apuesta por concretar desde una posición de ayuda las mejores producciones posibles en cada situación (Eldestein, Problematizar las prácticas de la enseñanza., 2002).

4- Reflexiones finales

Los CCeTD disciplinares de frontera son los espacios en los cuales las “otras” Ciencias Sociales tenemos mayores posibilidades de inserción como profesoras/es, esta apreciación surge del trabajo de investigación del equipo de la cátedra Práctica e Investigación Educativa, y fue lo que motivó este análisis, a fin de contribuir a la reflexión en función de estos interrogantes:

¿De qué manera se delimitan los territorios disciplinares cuando un/a docente se inserta en un territorio disciplinar de frontera? ¿Cómo se configuran las prácticas educativas en esta disputa o tensión?
¿Qué rasgos adquieren las prácticas educativas, los materiales didácticos y las mediaciones pedagógicas en estos CCeTD disciplinares de frontera?
¿Qué aportes podemos realizar en nuestro rol de tutoras/es que acompañan el tránsito en los CCeTD de frontera?

Estas reflexiones fueron producto del recorrido por los dispositivos diseñados desde la cátedra y el análisis del proceso de la práctica en el espacio de Antropología social y cultural, realizado por una Licenciada en Sociología y estudiante del Ciclo de profesorado en Sociología.

Fue en este recorrido que el tema de las definiciones emergió como central a la hora de pensarnos en estos espacios de frontera. Es decir, como definimos la frontera: ¿cómo lugar de intercambio e interacción enriquecedora de los territorios que las configuran o como espacios de rigidez y limitantes? ¿Qué definimos poner en diálogo de los territorios que se intersectan en la frontera? ¿Cómo nos definimos como docentes en la frontera?

En este sentido, el posicionamiento de la docente respecto al contenido imprimirá un rasgo particular a la práctica, a los materiales y las mediaciones en los espacios de frontera, fue a partir de la observación de la propia práctica y de la de la residente que se pudieron observar la presencia de las siguientes situaciones:
-abordar el contenido ciñéndose al marco teórico-conceptual del “otro” territorio
-sociologizar el contenido

-construir un aporte integrador de las dos perspectivas disciplinares

Estas situaciones pueden ir alternándose durante los diferentes momentos de la práctica o bien en diferentes momentos de la trayectoria docente, cada docente ira configurando su posicionamiento y su manera de habitar y transitar por la frontera.

Quién acompañe en el rol de tutor/a en estos espacios específicamente debe promover y acompañar en la co-construcción de un aporte integrador, impulsar la búsqueda, la reflexión, guiar las decisiones y definiciones sin influenciar o imponer desde la propia experiencia, visibilizando los posicionamientos que se manifiesten en la práctica si fuese necesario a fin de permitir reconstruirse o reformularse. La potencialidad de estos espacios de frontera depende de que el aporte integrador sea posible, que se logre un diálogo entre aportes disciplinares y perspectivas, en esto juega gran parte nuestro rol como tutoras/res en estos espacios de prácticas de residencia.

5- Bibliografía

ELDESTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva, 20*(2), 467-482.

ELDESTEIN, G. (2003). PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación N°33*, 71-89.

ELGUETA, M, FICCARDI, M, PESSINO, P. (2012). Los Campos de Conocimiento en Transposición Didáctica de las Ciencias sociales y la Comunicación. *Millcayac Anuario año 4 número 4*.

ELGUETA, M, MERCADO, G. y equipo. (2015). *La reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como contenido escolar en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPYS de la UNCUYO.* Mendoza, Argentina: inédito.

ELGUETA, Víctor Martín; FICCARDI, Ana Marcela; LAMI, Liliana; PESSINO, Patricia; RAIMONDI, Cecilia & MERCADO, Graciela (2015). “La configuración de la sociología como contenido y/o espacio curricular”. En Revista de la Cátedra Investiga. N° 1. Mayo 2015. Mendoza. Centro de Publicaciones, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCUYO. ISSN 2451-6147

FICCARDI, Marcela (2009). “Ciclos de Profesorados. Un espacio alternativo para la formación de formadores”. En Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.

FOLLARI Roberto (1999) El concepto de interdisciplina y su relación con la tecnología. En Trabajo Social e Interdisciplinariedad Buenos Aires. Edit. Humanitas.

GRIMSON, Merenson, Noel. (2012). *Antropología ahora. Debates sobre alteridad.* Buenos Aires: siglo XXI Editores.

KATZER, L. (2018). Etnografías desérticas. Reflexiones desde una antropología del nomadismo. *Revista Temas Sociológicos*, 115-145.

LIWERANT, J. (2009). Fronteras y convergencias disciplinarias. *Revista mexicana de Sociología*, 51-74.

PIPKIN, D. (2009). *Pensar lo social.* Buenos Aires: La crujia ediciones.

PESSINO, Patricia (2022). “La cátedra Práctica e investigación educativa del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.

RESTREPO, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas.* Bogotá: Envión Editores.

TRONCOSO, Laura (2022). “Los desafíos de llevar la sociología al aula o ¿cómo hacer sociológicos los contenidos escolares? Experiencia de la práctica docente”. En BARROS Gabriela, VITTO BUSTOS Priscila & ELGUETA Víctor Martín (2022). Tramas y sentidos al educar en las “otras” ciencias sociales. Experiencias y reflexiones de cuatro universidades nacionales: UNAS,UNC, UBA y UNCUYO”. Mendoza, Secretaría de Investigación y Publicaciones Científicas. FCPyS. UNCUYO.