

20
20

APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

Equipo de investigación Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

Lucia Beltramino (compiladora)

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

**APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS
ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA:
COVID - 19**

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.
CDD 371.009

COMITÉ ACADÉMICO

Lic. Cecilia Ziperovich
Mgter. Martha Ardiles
Mgter. Cristina Sappia
Dra. Beatriz Bixio
Dra. Mirta Antonelli

REVISIÓN DE CONTENIDO

Mgter. Patricia Mercado
Esp. Natalia González
Lic. Lucía Beltramino
Prof. Juan Pablo Balmaceda
Lic. Beatriz Madrid
Prof. Micaela Pérez Rojas
Lic. Flavia Piccolo
Lic. María Dolores Urizar

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Denise Ailén Aravena

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

José Francisco Oyola

ILUSTRACIÓN DE TAPA

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

Decisiones, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a aprender. Desafíos de la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia

Karina Benchimol

kbenchimol@campus.ungs.edu.ar

Paula Pogré

ppogre@campus.ungs.edu.ar; paupogre12@gmail.com

Nadina Poliak

npoliak@campus.ungs.edu.ar

UNGS

Resumen

En este artículo sistematizamos la experiencia de trabajo remoto desarrollada durante el primer semestre de 2020 en la materia Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior en la Universidad Nacional de General Sarmiento y las decisiones que fuimos tomando a partir de la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

El paso de lo presencial a la enseñanza remota no es una simple migración de la actividad habitual a otra modalidad, sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. Con el propósito de no dejar a nadie afuera, desplegamos una multiplicidad de recursos. No buscamos reemplazar las clases presenciales por encuentros sincrónicos; sino poner a disposición materiales en diversos formatos; combinando y alternando; propiciando también que lxs estudiantes lo hagan.

Compartimos nuestros «irrenunciables» - aquellos principios político-pedagógicos que nos guían -, caracterizamos los diferentes recursos y dispositivos que desplegamos para sostener la enseñanza de manera remota y una serie de reflexiones acerca de lo que nos dejó esta experiencia junto con preguntas que nos quedan abiertas para la formación de profesores en la universidad pública.

Palabras clave: Educación superior - Derechos - Enseñanza

Introducción

En este artículo sistematizamos la experiencia de trabajo remoto desarrollada durante el primer semestre de 2020, a partir de la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior es una de las últimas materias del trayecto pedagógico de las siete carreras de Profesorado Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se propone que lxs estudiantes analicen en profundidad las problemáticas actuales de la escuela secundaria y del nivel superior y comprendan las lógicas y los procesos de investigación y de construcción de conocimiento en el campo educativo. Para esto último realizamos en el transcurso del semestre un ejercicio de investigación. Siendo una de las últimas materias aspiramos a crear las condiciones para que los futuros profesorxs integren marcos referenciales y las múltiples perspectivas del trabajo do-

cente, se perciban a sí mismxs como parte de un colectivo, con pertenencia institucional en la trama del sistema educativo y de la sociedad, con capacidad para construir un compromiso pedagógico, ético y político fundado.

Dado que en la UNGS las clases comenzaron en la semana del 9 de marzo tuvimos un primer encuentro presencial en cada comisión.

Compartimos en este escrito nuestros «irrenunciables» - aquellos principios político-pedagógicos que nos guían -, caracterizamos los diferentes recursos y dispositivos que desplegamos para sostener la enseñanza de manera remota y una serie de reflexiones acerca de lo que nos dejó esta experiencia junto con preguntas que nos quedan abiertas para la formación de profesores en la universidad pública.

¿Cómo enseñamos en este contexto?

Cuando comenzó el ASPO lo primero que nos preguntamos fue cuáles eran los aspectos de la materia y de la cursada que queríamos preservar en una propuesta de enseñanza remota.

Ante todo, no dejar a nadie «afuera». Sostener el trabajo colaborativo entre estudiantes y de ellxs con nosotras. Propiciar la participación de lxs estudiantes tanto en el nivel de la acción comunicativa como en la organización y la gestión de la clase (García Vallinas, 1996). Mantener el modo de evaluación de la materia en el que las tareas propuestas están siempre guiadas por criterios claros y explícitos que orienten tanto su desarrollo como el proceso de retroalimentación, haciendo explícito el modo de traducción de esa evaluación al sistema de calificación (sea numérico o conceptual). Sostuvimos también que la producción de los estudiantes sea en algunos casos individual, en otros en parejas y /o grupal.

Tomar estas decisiones implicó explicitar nuestra «teoría de la acción» en la materia. Así fue como revisamos algunos principios de nuestro trabajo, visibilizando algunos de los aprendizajes tácitos que como equipo habíamos construido para resignificarlos en estas nuevas condiciones. Pensar que como equipo podemos identificar nuestras teorías de la acción implica concebirlos como una organización, analizar los aprendizajes que construimos a lo largo de los años de trabajo compartido y que constituyen un «modo de hacer» que articula nuestras teorías y prácticas.

Coincidimos con quienes afirman que la idea de aprendizaje organizacional es un «oxímoron» que mantiene el aprendizaje, en tanto, organizar y aprender son procesos esencialmente antitéticos. (Weick y Westley 1996).

En este sentido, «Organizar» significa reducir la variedad, y «Aprender» implica incrementar la variedad. El aprendizaje organizacional considera las prácticas basadas en rutinas así como las disruptivas para responder a modo de adaptación activa y creativamente a los desafíos del contexto. El punto óptimo en el que se combinan estas dos tendencias es la intersección del aprendizaje de circuito simple y aprendizaje de circuito doble (Argyris y Schön, 1978, Argyris, 2001, Perlo y De la Riesta, 2005): responder cooperativamente a los cambios del contexto interno y externo identificando nudos críticos, evaluando e institucionalizando acciones que mantienen los rasgos centrales acercando ciertas normas así como cuestionando, en un proceso de indagación, cómo detectar esos nudos problemáticos.

«Desafíos» es una materia en la que explícitamente trabajamos desde una perspectiva de la educación como derecho, todxs y cada unx de lxs estudiantes tienen nombre, hacemos cuestión de conocerlos, de reconocerlos por sus nombres, aunque sean muchxs, y que ellxs también se conozcan de esta manera: propiciamos que las comisiones se constituyan junto a nosotras en un equipo de trabajo.

Nos importa la continuidad y el aprendizaje de lxs estudiantes, en este caso era importante encontrar un modo de relación y contacto que no dejase a nadie afuera sea cual fuese su posibilidad de conectividad. Entendemos que el conocimiento es una construcción colectiva y por lo tanto la interacción entre lxs estudiantes, el intercambio entre ellxs, las actividades en pequeños grupos son fundamentales para el

aprendizaje. Esto es algo que explicitamos siempre en las primeras clases y fue una de nuestras preocupaciones por sostener. Grabamos entonces un video para presentarnos¹, para explicarles cómo trabajaríamos, que la comunicación sincrónica no sería la única manera de comunicarnos, que sostendremos el acompañamiento con diversos recursos, propiciando el trabajo en pequeños grupos y sosteniendo los días de clase establecidos como los días de contacto.

En el trabajo en equipo no necesariamente se espera que todos hagan lo mismo, en ese sentido modelizar el tipo de trabajo que esperábamos de ellos también apela a nosotras para realizar diferentes tareas, además, fuimos rotando nuestras voces en los audios que explicaban aspectos nodales de los conceptos que trabajamos. Algunos de estos audios fueron acompañados con presentaciones de Powerpoint, otros recogieron sus preguntas o inquietudes para sistematizarlas y armarlas a modo de guión de respuestas que enriquecieron la comunicación.

¿Por qué decidimos realizar audios?

La comunicación asincrónica con audios no obliga a cumplir con un horario y facilita el acceso a los archivos con un consumo de menores recursos informáticos (transferencia de bytes) y por lo tanto es más accesible para escuchar desde más dispositivos, especialmente para quienes tienen conectividad limitada.

Nos pareció que podíamos aprovechar las ventajas de la comunicación asincrónica cuando los contenidos de la comunicación eran principalmente explicaciones de las docentes; respuestas a preguntas que podrían ser relevantes para todxs e importantes para re-escuchar, cuando queríamos ayudar a contextualizar un texto.

La grabación de audios fue una de las modalidades más valoradas por lxs estudiantes, cuando preguntamos -tanto en una encuesta intermedia como en la evaluación final- cuáles de las propuestas de trabajo les resultaron más útiles para apoyar el aprendizaje.

Fueron de gran ayuda las consultas a las docentes y los audios que ellas subieron a la plataforma aclarando algunas cuestiones de los textos a leer.

Cada uno vive una situación distinta, pero en mi caso sigo mejorando la materia a través de los audios, ya que los voy escuchando mientras cocino, limpio, etc.

En el confinamiento - en el que se dio una intensificación del trabajo doméstico y reproductivo que se superpone con las tareas de estudio y trabajo² - el audio favorecía el aprovechamiento de este tiempo.

Por otro lado, en lugar de responder únicamente las preguntas por mail, habilitamos foros de consultas y allí, así como en los audios, ampliamos la información necesaria para comprender los conceptos.

Algunxs estudiantes nos solicitaron o propusieron en la encuesta que expliquemos los textos. Decidimos no hacerlo, ya que tal vez muchxs se hubiesen quedado únicamente con nuestra interpretación y probablemente sin la lectura.

«Anteponer la explicación del profesor y los ejercicios sobre aspectos parcelados del uso del lenguaje, a la participación en actividades situadas de leer y escribir, pone en riesgo no sólo el aprendizaje de estas prácticas sino que resta sentido a reflexionar sobre ellas» (Carlino, 2013:363).

Sostenemos que, a partir de una presentación y contextualización de los textos, es mejor que lxs estudiantes los lean para luego intercambiar sobre éstos, ya sea a través de los foros, de los trabajos propuestos o de las preguntas que nos envían. Esto es diferente a explicar un texto en un audio. De esta manera intentamos favorecer que se constituyan en lectores más autónomos (Carlino, 2018, Lerner, 2001). La preparación de las respuestas llevó mucho más tiempo que las que damos de manera oral ante una

¹ Grabar un video la primera vez implicó superar cierta timidez inicial. No es lo mismo dar clase presencial, que dejar una constancia con un video público en la virtualidad (aunque esté en modo oculto o privado, no deja de tener la posibilidad de hacerse público fuera del aula). Pero el propósito de lograr una mayor cercanía y una presentación con nuestras caras y voces nos pareció relevante como para superar ese desafío que muchxs docentes decidimos afrontar ante las nuevas condiciones didácticas.

² Es indispensable tener presente que esta cursada se dio en tiempos en que en el interior de los hogares se observó una sobrecarga de tareas domésticas y reproductivas, al que se le sumó una presión de quienes realizan teletrabajo asalariado para sostener la producción o la productividad, o la reducción de los ingresos familiares de manera drástica, especialmente en los sectores más vulnerables. (Rodríguez Enriquez, Alonso, Marsonetto, 2020)

pregunta en el aula. La presencialidad muchas veces está ligada a la inmediatez y las respuestas suelen quedar inconexas para quienes no se formularon las preguntas. Responder en el aula presencial lleva el tiempo de la respuesta, mientras que esta modalidad nos requirió leer las preguntas, agruparlas, y armar guiones para los audios en los cuales retomamos fragmentos de los textos. A la luz de la experiencia, nos parece que este modo de responder fue muy rico y favoreció el aprendizaje, privilegiando la interacción con lxs estudiantes, y tratando de acercar la enseñanza al aprendizaje (Lerner, 1996), las explicaciones resultaron mucho más cercanas a las inquietudes y dificultades de lxs estudiantes.

¿Cuándo decidimos realizar encuentros sincrónicos?

Asimismo, no todos los estudiantes podían conectarse en los encuentros sincrónicos. Las razones que manifestaron en la encuesta de mitad de cursada se relacionaban con problemas en la conectividad o por el estado de sus dispositivos, pero también hubo quienes mencionaron que se les complicaba asistir por cuestiones de atención a familiares en tiempos de cuarentena.

Entré a un encuentro, pero me quedé sin hablar por el micrófono y después me fui porque quería preguntar cosas y no podía y me daba vergüenza decir que no tengo, desde el celu se complica mucho más si es viejo

Solo me conecté en la última reunión, pero tengo muy mala conexión. Se me cortó mucho.

En el segundo encuentro no pude asistir por una cuestión relacionada con un familiar que no está bien de salud, en este presente de cuarentena y a veces no es fácil encontrar los momentos. Me hubiera gustado participar en ambos y de hecho igualmente vi el video para saber cómo fue el encuentro, de qué se habló en el mismo.

Se me dificulta porque estoy con mis dos hijas sola y no tengo a nadie que me las mire. Se ponen a gritar, jugar y demás, y no logro encontrar ese espacio para poder conectarme tranquila.

Como hemos planteado, consideramos fundamental que la enseñanza les llegara a todos y a todas. Realizamos encuentros sincrónicos cuando nos pareció imprescindible -para optimizar intercambios, plantear consultas con una interacción más directa, escuchar sus voces, etc.- pero no fue la modalidad privilegiada para la enseñanza. La frecuencia varió según el momento de la cursada, y en todos los casos quedaron las grabaciones disponibles en la plataforma a disposición de todxs³.

Los desafíos que nos plantearon algunos contenidos

En las clases presenciales, dedicamos gran parte a realizar un ejercicio de investigación, porque entendemos que se aprende a investigar investigando (Wainerman, 2001). Pero ¿cómo enseñar a analizar cualitativamente entrevistas de manera virtual? ¿Cómo enseñar a realizar ese diálogo entre teoría y empiria para construir conocimiento, que es tan situado y poco generalizable?

Decidimos hacer un video en el cual simulamos una reunión de investigación mostrando diferentes momentos del análisis cualitativo. Una vez dada la consigna para analizar las entrevistas, realizamos otro tipo de encuentro sincrónico: las tutorías con pequeños grupos que nos permitieron interactuar de manera más cercana, conocer más a lxs estudiantes, señalar aspectos específicos del avance enviado por cada grupo y así enseñar y orientar cómo hacerlo. Siempre nos interesó en la materia realizar seguimiento de la producción de los escritos, enseñar a escribir de manera académica, y que esto fuese parte del proceso de enseñanza más que «correcciones» del trabajo final entregado. En cada uno de estos encuentros, compartimos observaciones sobre sus escritos, asesorando a lxs estudiantes como autores.

³Cabe destacar que las condiciones institucionales también fueron importantes para facilitar la conectividad, ya a partir de este semestre, la UNGS conformó un repositorio de archivos al cual se puede acceder sin consumo de datos desde los celulares.

En este marco y tomando las palabras de la autora: «Sin participación para discutir acerca de lo leído o lo escrito, las clases mantendrán una estructura monológica, en la cual predominantemente el profesor expone y los alumnos tienden a asumir una posición receptiva y pasiva» (Carlino, 2013:364).

En esas escrituras, nos interesaba su función epistémica, en tanto permite construir conocimientos. Ocuparse de la escritura no suplanta, por tanto, la enseñanza de contenidos, sino que es una forma de enseñar mejor esos contenidos (Russell, 2013). Estas tutorías fueron valoradas por lxs estudiantes:

Creo que lo más complejo de toda la cursada fue hacer el Trabajo final, sentí que era un trabajo intenso y profundo para realizar en la actual situación de virtualidad para la cursada, en un primer momento me sentí muy sola para encarar semejante tarea, y medio perdida también. Fue un gran esfuerzo el que hicimos con mi compañera para avanzar lo más posible hasta el momento de la entrega del avance, esperando que en nuestra tutoría se nos resolvieran la mayor cantidad de dudas e inseguridades con las que encaramos la escritura de este trabajo, y por suerte así fue, todo cambió a partir de la tutoría, ¡los comentarios y sugerencias de nuestra profesora ayudaron sobremedida para reordenar nuestro trabajo y continuar escribiendo con mayor seguridad!

Intentamos así superar distancias y soledades que se manifiestan ante la falta de presencialidad. Las tutorías fueron modos que nos permitieron acercarnos, con un mayor conocimiento personal, y trabajar en base a los avances de cada grupo, considerando las particularidades de cada producción.

Los desafíos de la docencia en tiempos de pandemia también como contenido

La materia tematiza los desafíos de la profesión docente, por lo que nos pareció imprescindible incluir las situaciones que transitan los docentes en estos tiempos de pandemia. Armamos dos foros: uno de participación opcional en el cual compartimos conferencias, artículos, webinar, etc, y otro para analizar con dos conceptos que forman parte del contenido de la materia: «Práctica educativa» (Guyot, 2011) y «Posición docente» (Southwell y Vasilliades, 2015) las múltiples prácticas que se dan para seguir enseñando sin presencialidad.

Los foros son interesantes, ya que nos permiten debatir entre todos, fundamentado con la bibliografía. Me interesa la intención de relacionar los foros con las problemáticas que se viven en la situación actual de pandemia. (Estudiante)

También los foros requirieron reorganizaciones. En la encuesta nos plantearon que resultaba tedioso leer tantos comentarios, por lo cual para la próxima cursada, prevemos armarlos por subgrupos más pequeños.

Otra propuesta en los foros fue que lxs estudiantes se presentaran por grupos y lxs docentes brindaran el material para acompañar y/o guiar la lectura de algunos textos. Lxs estudiantes prepararon powerpoints, audios, podcast o videos, generando materiales que se suman como recursos digitales de la materia.

¿Cómo evaluamos?

Si bien mantuvimos el modo de evaluar, modificamos el régimen de acreditación de la materia. En la cursada presencial la materia se acredita aprobando un parcial presencial en el que se puede realizar una primera parte en parejas y una segunda parte obligatoriamente individual y un trabajo grupal de investigación. Todxs lxs estudiantes defienden el trabajo grupal en instancia de coloquio en las mesas de final.

En este caso redefinimos que, para la acreditación de la materia, debían estar aprobados tres trabajos

prácticos y la participación en los foros obligatorios. Los trabajos aprobados fueron devueltos con comentarios y sugerencias vinculadas a los criterios y una calificación de aprobado «bueno» o «muy bueno». Los trabajos no aprobados fueron devueltos con las orientaciones pertinentes para la reelaboración. De los tres trabajos prácticos el primero podía ser en parejas o individual, el segundo individual y el tercero grupal. Para el armado de los grupos, habilitamos un espacio en el aula virtual para quienes buscaran compañerxs para compartir la tarea. Mantuvimos la instancia de final obligatorio, a modo de coloquio, sustanciado de manera virtual.

Algunas reflexiones finales y nuevas preguntas

A modo de cierre, fue una cursada que modificó las condiciones de trabajo docente, que requirió extender la jornada laboral con la consecuente intensificación de nuestra tarea como profesoras. Como la mayor parte de los docentes, implicó también asumir de manera personal el costo de la tarea virtual (recursos, dispositivos, conectividad y asistencia técnica, entre otros). El teletrabajo docente ya es parte de la agenda pública; y se intensifica más aún para las mujeres (Morgade, 2020).

¿Qué es lo que no pudimos sostener en este contexto? Sabemos que una cursada remota no reemplaza la presencialidad. Sabemos que inevitablemente hay experiencias, intercambios, que son irreproducibles. El paso de lo presencial a la enseñanza remota no es una simple migración de la actividad habitual a otra modalidad, sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. En este nuevo formato, no se puede enseñar del mismo modo y tampoco se puede enseñar lo mismo. Optamos por hacer una selección de contenidos, priorizando aquellos saberes que consideramos fundamentales para la formación docente en la universidad.

Nos interesa señalar que no todo el contenido de la materia (en este caso la práctica de investigación) fue posible de ser desarrollado. En vez de sostener un «como sí» de un ejercicio de investigación optamos por incluir un trabajo práctico integrador final, a realizar en forma grupal, en el cual lxs estudiantes analizaron un corpus de entrevistas realizadas por estudiantes de años anteriores. Priorizamos cómo, en el trabajo de investigación se pone en diálogo corpus teórico y empírico en pos de construir conocimiento. Con el propósito de no dejar a nadie afuera, desplegamos una multiplicidad de recursos. No buscamos reemplazar las clases presenciales por encuentros sincrónicos; sino poner a disposición materiales en diversos formatos; combinando y alternando; propiciando también que lxs estudiantes lo hagan.

Solo muy pocos estudiantes después de las primeras clases, nos plantearon (por sí mismos o porque los consultamos) motivos de salud o razones que impidieron continuar con esta modalidad de cursada. En este sentido, lxs estudiantes regularizaron la materia con un fuerte compromiso.

Finalizamos este artículo preguntándonos ¿qué aprendizajes nos quedan para pensar y diseñar la enseñanza universitaria en la post pandemia? ¿Qué podemos tomar de esta experiencia de cursada remota, para la vuelta a la presencialidad? Pensamos hacer un uso más potente del aula virtual. No reemplazar el encuentro y el intercambio, pero si dar más espacio al uso de materiales diversos en la plataforma, y potenciar las respuestas a lxs estudiantes cuando presentan dudas.

«Al mismo tiempo que añoramos y valoramos todo lo que la presencialidad, el encuentro con los estudiantes, con los colegas y con la vida institucional hacen posible, ¿no podría esta verse enriquecida por ciertos desarrollos de la cultura digital? Tenemos el desafío de ir más allá de pensar lo digital en el registro de la modalidad a distancia» (Cannelotto; 2020: 226).

Compartir esta experiencia es una manera de seguir pensando juntxs.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C., Schon, D. (1978). *Aprendizaje organizacional: una perspectiva de la teoría de la acción*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. Oxford University Press.
- Cannellotto, A. (2020). «Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia». En Dussel, I. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Carlino, P. (2013) «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carlino, P. (2018). «Dos variantes de alfabetización académica». *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32.
- García Vallinas, E. (1997). La toma de decisiones en el aula de Educación Primaria y sus Implicaciones para el profesor y para los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
- Lerner, D. (1996). «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición». En Castorina, F., E. Ferreiro, Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. *Nuevas contribuciones para el debate*. Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE.
- Morgade, G. (2020): «La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas». En Dussel, I. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Perlo, C. L., De la Riestra, M. R. (2005). «Enfoques y perspectivas del aprendizaje organizacional. Acerca de las posibilidades de concebir la organización como entidades que aprenden». XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez Enriquez, Alonso, Marsonetto (2020). «En tiempos de coronavirus, el trabajo de cuidado no hace cuarentena» En *Pensar la pandemia. Observatorio Social del coronavirus CLACSO*. Disponible en <https://www.clacso.org/en-tiempos-de-coronavirus-el-trabajo-de-cuidado-no-hace-cuarentena/>
- Russell, D. (2013). «Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA.» *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas» en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(11), 163-187.
- Weick, K. E., Wesley, F (1996). 'Organizational Learning: Affirming an Oximoron'. En Stewart R. Clegg et al. (ed.). *Handbook of Organization Studies*, (pp.440-458). Sage Publications.

Karina Benchimol

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de Nivel Inicial. Está realizando la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP). Es investigadora-docente regular en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente del Instituto Superior de Profesorado en Educación Inicial «Sara Eccleston». También es miembro de un equipo de investigación en el IICE – FFyL/ UBA.

Paula Pogré

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, docente de posgrado en universidades de América Latina y consultora internacional de la Unesco. Dirigió el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur.

Nadina Poliak

Magister en Ciencias sociales con orientación en Educación (FLACSO). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Docente regular de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), en la cátedra de Política e Instituciones educativas; Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la cátedra «Desafíos de la profesión docente en el nivel medio y superior»; y en la Universidad Nacional de Hurlingham.