

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.

## *Seguimos educando... ¿pero...cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia*

**Valeria Bedacarratx**

CONICET (CIT Santa Cruz); UNPA (UASJ)  
vbedacarratx@conicet.gov.ar

### **Resumen**

Proponemos en esta breve presentación algunas preguntas que han emergido como cuestiones de necesario y urgente abordaje ante la reconfiguración del campo escolar devenida con la situación socio-sanitaria demarcada por la pandemia en el año 2020, y por las políticas de cuidado que se han implementado como consecuencia de ella. Las reflexiones expuestas procuran comprender algunos de los aspectos que hacen a la complejidad de esta coyuntura con el objetivo de procurar (re)pensar la naturaleza y los sentidos del hacer docente (antes, durante y después de la pandemia).

¿Cómo la pandemia ha reconfigurado el sitio, la situación, el contexto (que bordea, surca, constituye, da sentido y «sustancia» al hacer cotidiano)? ¿Cómo ha impactado ese vínculo y esas regulaciones que configuran el hacer docente? ¿Qué sentidos del propio hacer quedan resignificados y cuáles quedan puestos entre signos de pregunta? ¿Cómo las intencionalidades orientadoras del hacer se ven afectadas y cómo afecta las oportunidades de las personas destinatarias de nuestro hacer?

Para abordar estas preguntas, se parte de un posicionamiento teórico (que veníamos sosteniendo en nuestra labor docente y de investigación en la pre-pandemia) que se «pone al servicio» de la comprensión de lo que emerge y potencialmente se puede contagiar, en el campo escolar, con la circulación del Covid19.

**Palabras clave:** Vida escolar - Analizador - Trabajo docente - Vínculos - TICs

### **Introducción**

Proponemos en este breve ensayo algunas preguntas que han emergido como cuestiones de necesario y urgente abordaje, ante la reconfiguración del campo escolar devenida con la situación socio-sanitaria demarcada por la pandemia en el año 2020, y por las políticas de cuidado que se han implementado como consecuencia de ella. Con las coordenadas clásicas (espacio-tiempo) radicalmente desordenadas (o en un nuevo orden que el mundo escolar desconocía), docentes de todos los niveles del sistema educativo hemos estado compelidos a actuar, a dar respuestas, a seguir educando, a seguir sosteniendo los sentidos de nuestro hacer. Esta primera respuesta colectiva y pronta compulsión a «no parar», a «no abandonar» a nuestros alumnos, nos llevó a gran parte del profesorado a pretender replicar la presencia en lo virtual, a «dar» los mismos contenidos, a pretender lograr los mismos objetivos.

Pero también la pandemia evidenció la necesidad de generar espacios colectivos no solo para compartir experiencias, buscar/acordar parámetros donde valorar las propias prácticas y/o hacer catarsis, sino también para procurar comprender la complejidad de los procesos de los que estábamos siendo (y seguimos siendo) protagonistas; para, desde esa comprensión, re-pensar sobre la naturaleza y los sentidos de nuestro hacer (antes, durante y después de la pandemia).

En ese marco las reflexiones<sup>1</sup> que aquí se proponen se han formulado desde un posicionamiento teórico de partida (que veníamos sosteniendo en nuestra labor docente y de investigación en la pre-pandemia) y que se «pone al servicio» de la comprensión de lo que emerge y potencialmente se puede contagiar, en el campo escolar, con la circulación del Covid19.

¿Cómo la pandemia ha reconfigurado el sitio, la situación, el contexto (que bordea, surca, constituye, da sentido y «sustancia» al hacer cotidiano)? ¿Cómo ha impactado ese vínculo y esas regulaciones que configuran el hacer docente? ¿Qué sentidos del propio hacer quedan resignificados y cuáles quedan puestos entre signos de pregunta? ¿Cómo las intencionalidades orientadoras del hacer se ven afectadas y cómo ello afecta, valga la redundancia, las oportunidades de las personas destinatarias de nuestro hacer? Preguntas centrales que orientan y motorizan los planteos que aquí se exponen, pero que no pretenden responder de forma acabada.

## Aquello que emerge

Para abordar las cuestiones planteadas, partiremos proponiendo una hipótesis, de algún modo sustentada en los intercambios públicos que se vienen dando en la gran mayoría los espacios académicos emergidos *ad hoc* para procurar pensar lo que hoy está sucediendo en el terreno social y, específicamente, en el ámbito escolar. Estos análisis y producciones vienen mostrando el potencial ansiógeno y disruptivo de la pandemia: en el terreno social ha venido a constituirse en el analizador histórico más potente de los últimos tiempos: (sobre)exponiendo formas naturalizadas e incuestionadas de ser y estar en el mundo global contemporáneo. Concepto acuñado en el seno del Socioanálisis francés (Lourau, 1970-1979; Lapassade, 1975; Lapassade y Lourau, 1971), el analizador se define como toda aquella situación o acontecimiento capaz de develar no-saberes, de hacer emerger aspectos y condiciones de la vida social que se encontraban ocultos y cuya invisibilidad sostenía una forma de funcionamiento, siendo capaz de revelar el instituyente aplastado bajo el instituido (y provocando su desarreglo).

Como bien lo sistematiza Payá (2005, p. 72), el analizador «revela una situación que va más allá del acontecimiento puntual; provoca una interrogación y cuestionamiento sobre la historicidad de la situación social; permite la circulación significativa». Y creemos que la circulación de significativa promovida desde los ámbitos académicos, escolares, formales e informales también nos permiten pensar a la pandemia o al ASPO/DISPO<sup>2</sup> como un potente analizador del dispositivo escolar.

¿Qué nos ha mostrado la pandemia de nuestro propio hacer?

## Territorios (extra)escolares

Para pensar en el impacto de la pandemia sobre la vida escolar, elegimos la metáfora planteada por Christophe Dejours en mayo pasado: «la pandemia no fue un trueno en un cielo limpio, fue un trueno en un cielo que ya estaba tormentoso» (Dejours, 2020).

Desde las últimas décadas, filósofos, historiadores y sociólogos hablan de un *cambio de época*, de una *reconfiguración de cosmovisión* de la sociedad: «el ‘declive de las instituciones’ (Dubet, 2002) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que

---

<sup>1</sup> En la línea de lo que venimos exponiendo, si bien las reflexiones que aquí se proponen son de elaboración personal, han resultado (y pueden considerarse producto) del trabajo llevado a cabo en el marco de dos espacios colectivos: Por un lado, la Intercátedra Abierta de Prácticas y Residencias Docentes (integrada por docentes-investigadores de Prácticas y Residencias de la UNPA; UNPSJB; UNCA; IPES TDF; UNTDF), desde donde se generó una propuesta de intercambio académico a través del Ciclo de Webinars «Prácticas y residencias de los márgenes: reflexiones y propuestas emergentes durante la pandemia». Por otro lado, el Grupo de Investigación Subjetividad y Procesos Sociales (UNPA-UASJ), donde se propuso un espacio de divulgación en torno al análisis de los aspectos sociales de la pandemia, a través de la serie «Dar vuelta el Objetivo» en el portal oficial de la institución.

<sup>2</sup> Siglas que refieren al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y al Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio.

organizaban ese largo plazo más estable y duradero implicó un «quedarse en la intemperie» –como lo denominó el historiador Tulio Halperín Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible» (Dussel, 2006, p. 148).

En la modernidad, la escuela se ha erigido en torno a su carácter de extraterritorialidad: en el sentido de situarse relativamente fuera del mundo, en espacios protegidos de los desórdenes, los intereses, las pasiones del mundo externo. Dubet se vale de la imagen del santuario para aludir a esta característica y plantea que un espacio tal, al mismo tiempo que «autoriza a un mayor abandono de sí por parte de los individuos, como ocurre con la confesión, el desnudo de los enfermos o las confidencias que se hacen a un trabajador social (...) crea una igualdad fundamental entre los individuos, despojados de sus oropeles sociales, en lo que respecta a la institución» (Dubet, 2002, p. 38).

Ahora bien, aunque la escuela -como planteamos al inicio del apartado- ya venía con los «muros debilitados» y quedando, en cierta forma en la intemperie, la «escuela en casa» como «consigna que signa» la vida escolar en la pandemia hizo estallar ese rasgo singular y definitorio de esta institución moderna, que en tanto construcción socio-histórica se ha visto obligada a una transformación contingente, quizás, pero profunda. Las fronteras entre lo interno y lo externo se desdibujan estableciendo continuidades y rupturas por las que los sujetos construyen vínculos, trayectorias y lazos que posibilitan encuentros o desencuentros.

Su(s) contenido(s), su hacer, su currículum, hoy han sido arrojados (¿devueltos?) al territorio social de una manera inédita. Pero, ¿puede estar la escuela en casa?

Más allá de sus lógicas disímiles, de la diferente organización espacio-temporal de un ámbito y otro, de las funciones específicas a las que padres y docentes están llamados desarrollar. Más allá de las cuestiones objetivas que se han venido planteando en relación a las desigualdades en la disposición de recursos con las que en cada casa ha de resolverse la tarea escolar... Más allá de estas diferencias, la escuela difícilmente pueda trasladarse a cada casa porque ella es, por definición, un «otro» espacio, un *alter* espacio que le ofrece a los sujetos de las nuevas generaciones la posibilidad de conocer otros mundos (y no solo los de la cultura seleccionada en el currículum) diferentes a los de la casa (o cultura de clase), a través del contacto con otros adultos (adultos significativos), con los pares (en lo etéreo), que son potencialmente dis-pares. Lugar por excelencia de la socialización secundaria, con micro-espacios y tiempos que potencian la socialización no identificatoria, la escuela brinda oportunidad de conocer otras formas posibles de estar y vincularse con el mundo, a través del «estar en contacto» con otros. Y a pesar de que la «era del conocimiento y la información», han puesto en tela de juicio su «monopolio» como «institución del saber», la escuela ha seguido ocupando un lugar central: no solo, como lo vino a exponer la pandemia, en el engranaje de la sociedad capitalista, como necesario espacio de «cuidado» donde los niños y jóvenes pueden estar mientras sus padres trabajan, sino también como agencia de socialización y lugar privilegiado para la construcción subjetiva.

En el hacer cotidiano de la institución escolar se resuelve una paradoja fundamental: el mismo movimiento produce una socialización y una subjetivación, posibilitando la constitución del sujeto social «obediente», conforme a los requisitos, normas y reglas de la vida social y un sujeto consciente de sí mismo, autónomo, con capacidad de reflexividad individual y de gobernar su vida. Así: «cuanto más me socializo, más me convierto en individuo (...) más sujeto soy, porque interiorizo la obligación de ser libre y, en consecuencia, de ser mi propio censor» (Dubet, 2002, p. 48). El sujeto actúa conforme a principios generales, que interioriza por vía del disciplinamiento y que le permiten simultáneamente adaptarse al mundo, a la vez que criticarlo.

La escuela opera así una separación (una descontextualización necesaria para trabajar con el conocimiento), una suspensión a decir de Maschelein y Simons (2014), que queda suspendida en el ASPO/DISPO (Dussel, 2020). «El acto principal, y más importante que ‘hace escuela’ [o que puede hacer la escuela... esto es el potencial de la escuela] tiene que ver con la suspensión de un presunto orden desigual»

(Maschelein y Simons, 2014, p. 11). En la línea de este planteo, la institución escolar ofrece un tiempo/espacio desvinculado tanto de la sociedad como del hogar e inventa una forma de tiempo no productivo... en un espacio de construcción conjunta de lo común con capacidad liberadora, por su capacidad de habilitar a los estudiantes a separarse de su pasado (de su herencia no elegida) y de su futuro (que puede presentarse como predeterminado o inexistente) (Maschelein y Simons, 2014, p. 15)

Operar esa suspensión durante el ASPO/DISPO no parecer ser posible... ¿qué hacer en el mientras tanto? ¿Y en el pospandemia? Algunas respuestas ensayadas desde espacios de formación diversos nos indican la importancia de asumir, tematizar, proponerse conocer y comprender (con los protagonistas, esto es, los alumnos) las condiciones objetivas y subjetivas del aprendizaje y la enseñanza en la pandemia. «Inventar» un espacio imaginario (¿transicional?) que nos permita saber y empatizar con la experiencia de los otros (distantes), que funja de sostén en el mientras tanto. Asimismo, las experiencias también han mostrado la capacidad «movilizante» (en el sentido de sacar del «shock» o de la sensación de impotencia/imposibilidad o del estado de queja) de las intervenciones tendientes a favorecer el sostenimiento del vínculo<sup>3</sup>... siempre con la intencionalidad central de producir «efectos» que motoricen el deseo de saber, de formar y de formarse<sup>4</sup>:

- Privilegiar la circulación de la palabra y la documentación/socialización de la experiencia escolar en la pandemia
- Dejar tiempos de espera necesaria, ese espacio entre la demanda y la atención a la demanda que da lugar al despliegue del deseo (y no a la satisfacción de meras necesidades) en tiempos de la inmediatez
- Establecer nuevos ritos de interacción que den seguridad y sobre los que se empiecen a generar nuevas expectativas (mutuas) posibles en este contexto
- Atender a las circunstancias (a las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollamos nuestro hacer) y volverlas objeto del aprendizaje (en la escuela primaria la familia con un solo dispositivo... en la universidad, los estudiantes en tareas de atención materna/paterna...)
- Propender, en la medida que las condiciones lo permitan, a la relación tutorial, restituida luego en el colectivo y que favorezca el «ponerse en el lugar de otro...»
- Favorecer el trabajo en grupos pequeños y de composición heterogénea, que aliente la solidaridad y la complementariedad... Entre alumnos y entre docentes.

## Re-acciones de la pandemia

Podríamos imaginar al maestro/profesor de la pandemia como un docente (auto)elidido, que ha perdido su poder (incluso el de la calificación) y las variables que habitualmente controlaba hoy ya no forman parte de su campo de acción (por ejemplo el tan mentado «control de grupo»). No solo el maestro de la escuela enviando tareas, juegos y videos, sino también el de la secundaria, tentado a travestirse su identidad docente en la de un youtuber con fibrón y pizarra; también el de la universidad autoreemplazado enciclopédicamente por la explicación audiovisual de los propios autores que ya no precisa traducir... porque están en youtube... donde los teóricos se convierten en clases escritas (que pueden quedar cristalizadas in eternum), guías de lectura o repositorios audiovisuales... donde los prácticos se modelizan para ser copiados o tornados objeto de crítica y las prácticas (pre-profesionales) se simulan o esperan «a que todo se acomode» o pujan por generar nuevas formas y regulaciones. Efectivamente la primera reac-

<sup>3</sup> Si bien por razones de espacio este punto no puede ser desarrollado, interesa dejar explicitado que al hablar de vínculo, tendremos presente todo el tiempo que lo que se trata de restituir en este contexto no es un vínculo cualquiera, sino uno específico: el que opera en torno a un proceso formativo y en torno al trabajo con el conocimiento...

<sup>4</sup> Lo que se puntualiza a continuación, lejos está de pretender convertirse en un decálogo del buen hacer... Por el contrario, sólo pretende anclar las reflexiones al terreno experiencias reales y posibles para «enfrentar» la pandemia desde nuestro hacer pedagógico.



ción a los efectos del virus y la pandemia fue la acción... procurando replicar el hacer cotidiano al ámbito digital y quedando expuestas desigualdades, diversidades y modos de actuar diferenciados más o menos típicos de la escuela y usando (en la gran mayoría de los casos) a lastecnologías (panóptico) como herramientas instrumentales, como recursos de comunicación fundamentalmente bi-direccional, porque en tanto tecnologías las TICs son eso. Ahora bien, convertirlas (a las TICs) en mediación didáctica o transformarlas en escenario donde se juegue la virtualidad y el lazo libidinal que supone todo acto educativo es un trabajo de los especialistas (los docentes) y las condiciones (objetivas, subjetivas y de formación) para que esa operación sea posible deben, también, transformarse para poder dar respuesta a las emergentes necesidades.

Las circunstancias de nuestro trabajo han cambiado, lo escolar, hoy, es otra cosa... Asistimos a la reconfiguración de nuestro hacer y el contexto de incertidumbre generalizada en que dicha reconfiguración se produce, nos sitúa ante la pregunta: ¿Cómo ser partícipes críticos en la aceleración de una tendencia? ¿Cómo intervenir para que no vuelva a ser un «todo cambia para que nada cambie»?

### **Acerca del hacer y la desacomodación del *habitus***

Portadores de esquemas prácticos, esquemas de percepción, apreciación y acción, los sujetos orientan sus prácticas de acuerdo a unos principios implícitos que se actualizan sólo en el hacer. Se trata de lo que Pierre Bourdieu conceptualizó como el *habitus* que proporciona un sentido del juego, saber-hacer que da cuenta de un capital incorporado, hecho cuerpo; que es potencia y acto de la racionalidad práctica (internalizada, razonable aunque no razonada, la del sentido común-especializado). Un hacer especializado, con una dimensión técnica y una dimensión simbólica, movilizadas por intenciones prescriptas, pero también por biografías, deseos e improntas personales que se imprimen en ese hacer... ¿Pero qué tan operativos se volvieron esos esquemas sedimentados ante la irrupción de la pandemia? O mejor ¿se habrán visto impactados/transformados o habrán quedado cristalizados en prácticas que -descontextualizadas- no logran alcanzar su sentido (práctico)?

La imprevisibilidad e inmediatez con la que se presentó la pandemia y su consecuente reconfiguración del espacio escolar y dislocamiento de sus lógicas de funcionamiento, nos llevó a actuar (antes que pensar) rápidamente: llamando a continuar el trabajo, a no parar, a no generar retrasos, a seguir «produciendo». Las tareas (de repaso/refuerzo, de aplicación y demostración) como unidad más habitual del proceso de enseñanza se convirtieron en las protagonistas, junto a las tecnologías digitales que forman parte de nuestra cultura contemporánea y que vienen a hacer posible que sigamos conectados algunos y desconectados otros (los de siempre: los que tanto en la escuela obligatoria como en la universidad no han tenido verdaderas posibilidades de inclusión).

En este sentido, atendiendo a la consigna a seguir educando y entendiéndose desde un paradigma de la hiperactividad que demuestren que seguimos trabajando, las TICs resultaron el primer salvavidas en la tormenta de la pandemia, parchando incertidumbres y procurando llenar el vacío (o el sentimiento de vacío) producido por el ASPO/DISPO: suplantando el pensar por el hacer mismo; convirtiendo a las tareas en el centro y sustancia de la interacción. Todo ello, desde una compulsión a «no parar» que provocaron nuevas incertidumbres y aumentaron las sensaciones de desborde y descontrol y que, en muchos casos, reforzaron posicionamientos «anti» tecnológías.

La consigna de seguir conectados (o del «*show must go on*») ha puesto el eje en la acción en sí misma, primero, y en la comunicación (en su eficacia), después. Condiciones necesarias... ¿pero suficientes? Cómo transmitir con claridad, con la menor interferencia posible, con la mayor racionalidad didáctica posible; cómo «llegar a los alumnos»; cómo captar su atención cooptada y dispersa; cómo respetar (y captar) los tiempos; cómo tornar significativo el contenido; cómo saber si aprendieron... Viejas y recurrentes preocupaciones nodales del hacer pedagógico que hoy insisten más que nunca y que emergen

resignificadas, como si fueran nuevas.

Una novedad que radica en que se trata de una relación y una comunicación mediada, por pantallas y por bits que nos obligan a desarmar los ritos de interacción (presenciales en la escuela y virtuales en la industria cultural) en los que nos sentimos más o menos cómodos (en la in-comodidad y certeza de los cuerpos en encuentro) y con los que podemos creer que es posible «llegar al otro». Y es que si no creemos que es posible «llegar al otro» entonces no podremos asumir el acto de educar...

El desafío está, pues, en re-encontrar sentidos y buscar principios de procedimiento que sean viables en este contexto y nos permitan creer en la posible eficacia de nuestro hacer. Formas de hacer que creamos valen la pena... formas conectadas con lo que entendemos que es enseñar, aprender, formar ciudadanos y profesores. Porque estamos formando ciudadanos y profesionales de las comunicaciones, no usuarios acríticos que en el hacer escolar queden alienados a esa era.

Y esto nos lleva a la pregunta cuyo abordaje (en la práctica y la discusión pública) hoy puede cambiar la historia y tenernos como protagonistas ¿Qué es lo que queremos que continúe y qué es lo que deseamos transformar? Pregunta que podría sonar casi retórica si la dirimimos solo como una cuestión pedagógico-didáctica. Se trata de una pregunta cuyo sentido se erige cuando es planteada en el terreno de las políticas educativas, de sus regulaciones y de las condiciones que habilita para el ejercicio de nuestras prácticas cotidianas.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1975). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Dejours, C. (2020). «*La pandemia y la crisis en el trabajo*». Charla y debate virtual, organizada por Editorial Topía, Mimeo.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2006). «Impactos de los cambios en el contexto y organización del oficio docente». En Emilio Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2020). «La clase en pantuflas». Conversatorio virtual organizado por el ISEP: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Lapassade, G. (1975). *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1971). *Las claves de la sociología*. Laia.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Lourau, R. (1979). *El Estado y el inconsciente*. Kairós.
- Maschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Payá, V. (2005). «Teoría Social y socioanálisis». En Víctor Payá (coord.). *Institución, imaginario y socioanálisis*. UNAM-Facultad de Estudios Superiores.

## Valeria Bedacarratx

Profesora y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México). Investigadora Adjunta del CONICET (en el CIT Santa Cruz). Profesora Adjunta Ordinaria del Área Pedagogía (Orientación Formación y Trabajo Docente) en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Directora del Grupo de Investigación Consolidado «Subjetividad y Procesos Sociales» y Coordinadora del Área de Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria de la UNPA-UASJ.