

Momento 1. Apertura

Modalidad sugerida: En plenario. Tiempo sugerido: 45 minutos.

Presentación de la temática de la Segunda Jornada Institucional, sus objetivos, recursos y momentos, a cargo de los Equipos Directivos

Para abrir el debate:

¿En qué sentido la categoría de “educadores democráticos” nos ayuda a pensar sobre los conceptos que componen la temática de la presente jornada: convivencia, ciudadanía, participación, consenso?



Momento 2. Desarrollo

Ponemos en eje de debate y reflexión los conceptos de Convivencia, Ciudadanía, Participación y Construcción de Consensos.

A partir de la observación de la conferencia de la Dra. Bleichmar “La construcción de legalidades como principio educativo” y de la lectura de los fragmentos propuestos para el presente momento, los invitamos a reflexionar sobre:

A- Convivencia y ciudadanía

Modalidad de trabajo: En grupos. Tiempo Sugerido: 1 hora

“Sin eufemismos de ninguna naturaleza, hoy hay que enseñar la convivencia justa, no cualquier convivencia, no cualquier adaptación social. Y hay que enseñarla, porque la convivencia justa implica conocimientos en torno a la sociedad y a los derechos y obligaciones. Y son conocimientos históricos que fueron condensándose en saber que son los derechos humanos, porque un orden democrático garantiza mejor esta justicia de la convivencia, y porque se nos exige una participación activa para cambiar lo que la obstaculiza y lo que tiende a legitimar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido. De aquí la necesidad de plantear la enseñanza de la convivencia, como enseñanza para la participación ciudadana. Y entonces trabajar para entender qué significa hoy la ciudadanía. La convivencia, entonces, es una categoría ética en un sentido estricto, y no meramente una cuestión de socialización del deseo. La ciudadanía es una categoría política en un estricto sentido de la palabra, y no meramente un problema de adaptación legitimadora del orden vigente. Sin duda que enseñar convivencia es más que una cuestión curricular, en el sentido que atraviesa todas las prácticas institucionales y la vida escolar misma.” Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

“Cuando yo le pido al chico que renuncie a ser el centro del mundo le pido como ciudadano que se inscriba en un colectivo que renuncie a que su comunidad le imponga su ley a lo colectivo. Renunciar a ser el centro del mundo es a la vez la condición para aprender, aprender una lengua extranjera, aprender historia, geografía, matemática, pero también es la condición para vivir en la sociedad democrática. Por eso el aprendizaje de saberes es condición para la ciudadanía, no son dos cosas diferentes, es lo mismo. El aprendizaje de la alteridad es la renuncia a estar en el centro, es el hecho de hacer existir la democracia reconociendo siempre el espacio vacío del centro. Es un esfuerzo permanente de los hombres mantener ese espacio vacío en el seno de la familia, de la clase, del barrio, de la ciudad, del país, del mundo. Mantener el espacio vacío, diciendo que nadie tiene el derecho a instalarse en el centro del mundo: ni el chico en el centro de la familia ni el tirano en el centro de la ciudad. La democracia es eso”. Philippe M. Conferencia: *El significado de educar en un mundo sin diferencias*. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.



“... lo que hace que una educación sea realmente democrática es que se niega a utilizar tanto la seducción como el hecho de forzar; así que esa educación se dirigirá a interpelar la inteligencia del otro, a la capacidad del otro a entender; y lo que va a sumar será la capacidad del docente para formular las cosas de manera cada vez más convincente. Podrá así encontrar comparaciones, formulaciones que permitirán al otro entrar en la inteligencia de los seres y de las cosas. El trabajo pedagógico es eso, finalmente: buscar en forma constante y de manera renovada la vía para interpelar la inteligencia en el otro. (...)”

Entonces, el hombre político y el docente tienen que interpelar constantemente esa capacidad de inteligencia, para que sea la capacidad de conmoverse que tenemos los seres humanos. Creo realmente en ello y pienso que esto tiene grandes consecuencias sobre el trabajo pedagógico que hacemos día a día. En la clase, el docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende, porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia”.

Philippe, M. Conferencia: La opción de educar y la responsabilidad pedagógica.

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje01/eje01-sugeridos06.pdf>.

Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

“Vivimos en una época marcada por el fin de un siglo y el comienzo de otro. Vivimos un tiempo, como nos lo sugiere Tomás Tadeu, paradójico, ambiguo. Un tiempo donde se amplían las posibilidades de vida hasta límites impensables, se extienden nuestras capacidades de conocimiento, comunicación, movimiento, de disminución del dolor y aumento de las oportunidades de ocio y de placer vitales a toda velocidad. Y, en un cruel contrapunto atravesamos un tiempo donde se multiplican los sufrimientos, las condiciones inhumanas de vida, de miseria y retornan enfermedades ya combatidas en otros siglos. Escenas de ciencia ficción ocupan las pantallas y una ciudadanía planetaria y contemplativa consume guerras y perfumes en un mismo movimiento de zapping. (...) Frente a situaciones de arrasamiento las palabras enmudecen, quedan desnudas ante su propia intemperie, habitan el lenguaje sin poder corporizarlo. Las noticias reiteran: “Las casillas próximas al arroyo el Gato fueron llevadas por el agua”. ¿Cómo nombrar? Qué responderle a los niños que tanto preguntan sobre los por qué del mundo. ¿Cómo reconstruir aquello que llevó tanto tiempo construir de a poco y con esfuerzos colectivos? Es necesario detenerse a imaginar posibles anclajes, construir otros techos, sedimentar pisos y producir culturalmente nuevas marcas en los objetos que reemplazan los que el agua llevó. El juego y la ternura puedan darnos algunas respuestas. Los niños y niñas juegan. Y, quizás, allí reside una de las claves más importantes para instalar como mediación la ficción, la dramatización. Jugar lo sucedido, narrar(lo) y narrar(se), repone la palabra, estructura un tiempo y un espacio con posibilidad de albergar otras alternativas que representen el abrigo de la cultura una vez más en movimiento. Y, para ello, la ternura como vínculo educativo con la infancia, como donación”.

“Maestras y maestros vuelven a abrir la puerta de los jardines”. Patricia Redondo. Frente al arrasamiento, la ternura <http://www.revistalalia.com.ar/archives/1598> Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

Consignas:

¿Qué formas concretas adquiere la idea de convivencia en esta institución para quienes la atraviesan diariamente? ¿Y la idea de ciudadanía?

¿El trabajo con los alumnos para la construcción de ciudadanía es un trabajo para el futuro o un trabajo en el presente? ¿Por qué?



¿Cómo pensar en el ámbito educativo la asimetría constitutiva del acto pedagógico en el marco de la construcción de ciudadanía?

¿Qué lugar nos corresponde a los adultos en la construcción de convivencia y ciudadanía en la escuela y en la sociedad?

B- La convivencia entre generaciones: Convivencia y alteridad

Modalidad sugerida: Trabajo en grupos

Tiempo sugerido: 1 hora 30 minutos

Lectura de los siguientes fragmentos

¿Queda algo más por decir en educación? Quizá habría aquí que insistir una vez más en la cuestión presentada por Jacques Derrida y que pone en juego una pregunta que es esencialmente educativa: “¿Se puede enseñar a vivir?” Y más aún: ¿Se puede enseñar a vivir y a convivir? Todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de un “yo” que enseña, de un “yo” que explica, de un “yo” que sabe, de un “yo” que instruye. Tal vez de lo que se trate aquí es de la posibilidad que enseñar a vivir signifique también una renuncia a todo aquello que huela a amenaza en la enseñanza: “Enseñar a vivir –escribe Graciela Frigerio (2006: 141)- renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería”. ¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre aquello que George Steiner (2005: 79) define como una amnesia planificada? Amnesia planificada, sí. Como si se tratara del olvido sistemático y programado del pasado o como si fuera apenas la fijación extrema de la historia y la memoria en imágenes demasiado pesadas y demasiado inertes. Y es que ocurren al menos dos típicos olvidos cuando se acentúa en demasía la idea de la herencia apenas como una posesión de los mayores y de la transmisión como un ejercicio mecánico sólo en manos de aquellos que están en posición (siempre provisoria) de enseñar. Si la herencia requiere de cierta infidelidad para seguir siendo herencia y si la transmisión implica una memoria de generaciones y entre generaciones, poco se ha pensado hasta ahora en educación acerca de la infidelidad del heredero (que no sea, claro, el hacerlo en términos de violencia, apatía, negación, desidia, rechazo, exclusión), y de la memoria propia de la juventud (que no sea, entonces, el hacerlo bajo el rótulo de una “generación amnésica” o de recuerdos demasiado fugaces y veloces). Podría preguntarse si es verdad que no hay herencia en la juventud, si aquello que pasa en lo que se denomina como juventud es, simplemente, algo que pasa sin pasar, sin dejar huellas. María Zambrano (2007: 97) se ha hecho esa pregunta del siguiente modo: “¿No será que la herencia que la juventud deja sea una transformación habida en el alma y en toda la persona, en su organismo físico, en su inteligencia, en todo su ser, en suma: una transformación que para cumplirse necesite consumir todo lo que define a la juventud?” Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación. Y la cuestión vuelve una vez más de la mano aún viva de Jacques Derrida (2007: 21-22): “Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?”. La cuestión acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentra un cierto tipo de respuesta si, con anterioridad, se piensa al educador como aquel que puede afirmar su propia vida, si se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina de la necesidad de una obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad a la presencia del otro y, sobre todo, a la existencia, a toda existencia, a cualquier existencia de cualquier otro. Si se afirma aquí la responsabilidad de una convivencia educativa es con la intención manifiesta de confrontarla tanto con lo infertilidad de los



novedosos planteamientos jurídico/educativos –que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal aggrinado- como con aquellos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos -que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, parecían no estar dentro de los sistemas institucionales tradicionales-. Entre el exceso de la razón jurídico-textual y la ficción de la promesa inclusiva se dirime el relato actual acerca de qué es y qué no es la educación. La afirmación de esa responsabilidad educativa no supone ningún poder para descifrar ese tiempo de la juventud que a la mayoría de los maestros ya se les ha escapado, o del cual sólo poseen recuerdos fragmentarios, quizá ficcionales y, acaso, torpes, románticos o caprichosos o que disponen sólo de discursos sobre “estos jóvenes de ahora”. Una responsabilidad educativa que permitiría, por fin, poner algo en común entre la experiencia del joven y la experiencia del adulto, sin simplificar ninguna de las dos y sin reducir, sin asimilar la primera en la segunda. Una responsabilidad educativa que tiene que ver, ahora sí, con una presencia adulta que se preocupa por su tradición pero que también sabe cómo substraerse del orden de lo moral. Una responsabilidad educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de uno para otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe ese saber hasta quien no lo sabe) sino de aquello que ocurre en uno y en otro (y otra vez la separación, la distancia, el intervalo). Una responsabilidad que no se vuelve rígida con la forma y el tipo de tradición sino más bien con el modo de conversación que se instala a su alrededor. Y una responsabilidad que, entonces, no se torna obsesiva con la presencia del otro. Porque la cuestión no es tanto cuándo es que el otro sabrá lo que hay que saber o cuándo es que será lo que hay que ser, sino: “(...) ¿Cuándo serás responsable? –como se lo pregunta Derrida (2007) - ¿Cómo responderás por fin de tu vida y de tu nombre? “Y se trata que, de haber respuestas, ellas sean dadas sólo cuando se encarnen en el otro, cuando sea una cuestión (que es) del otro. Si esas preguntas fueran establecidas como condición educativa, entonces más que de hospitalidad y convivencia tendríamos que estar hablando aquí de la presencia infinita de una deuda, es decir, de hacer del otro un deudor en el origen mismo de la transmisión; deudor de una deuda impagable, deudor antes, inclusive, que la transmisión inicie su camino. Como lo dice Graciela Frigerio (2006: 140): “La educación como el acto político de distribuir la herencia (...) en un gesto signado por el signo de un don, es decir, que no se imponga, ni se enmascare una deuda (...) En educación la posición del deudor es impertinente (...)”. Sí, la posición de deudor es impertinente en educación. Y, si se me permite, también inmorale. Ahora bien: convengamos en que las instituciones educativas lo hacen todo en pos de cierta idea de convivencia aún cuando su nacimiento fuera signado por el recelo proteccionista, la beneficencia clasista, la homogenización pasteurizada, la tiranía del deber-ser, la obsesión por la equivalencia, por la igualación. Las instituciones educativas lo hacen todo, sí: multiplican sus horarios y absorben con avidez la sobre-abundancia de las tecnologías, tejen y destejen las redes de saberes contemporáneos; se adscriben cada día a nuevas didácticas y nuevas publicaciones especializadas.

Las instituciones educativas lo hacen todo, sí: se devanean enumerando los argumentos de la utilidad y la utilización educativa, procuran por todas partes qué y quién será capaz de una formación que les asegure nuevos argumentos para educar. Y convengamos, también, en el hecho de que las instituciones educativas lo hacen todo en pos de cierta idea de hospitalidad. Mejoran las estructuras edilicias, renuevan las promesas de una inclusión más que feliz, enfatizan el reconocimiento literal hacia el otro, jerarquizan la tolerancia como modo de sostener las formas en que los otros están y son en el mundo escolar, se tuercen y retuercen procurando modos de aceptación de los demás con mayor o menor grado de ternura, en fin, no dejan nunca de ciudadanizar, adultizar, futurologizar y empleatizar a todos en general. Y es que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro. La educación es, siempre, del otro. En esa educación que es del otro la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, sino también la de contrariarlo, como parece sugerir Cécile Ladjali (2005: 72): “Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo”. Contrariar, sí; enfrentar al otro con su alteridad, de acuerdo; llegar a comprenderse mejor a sí mismo, también. Habría que decir, entonces: contrariar, enfrentar, hacer comprender sí, si es que el otro quiere. Y “que el otro quiera” supone pensar al otro no sólo como presencia sino también como existencia. Está claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un nombre, una palabra, una situación, una emoción y un saber determinados. Aún así, poco hemos acerca de la existencia del otro, más allá de su presencia. Porque de continuar la educación en esa senda



condicionada por esa insulsa fidelidad a la herencia, por esa amnesia planificada y por el pasaje de manos de una tradición monolítica, sólo habremos de ser seres identificados por una rígida presencia, pero en el fondo ausentes, inexistentes, fuera de toda conversación, en un estar-juntos de absoluto desinterés, ignorancia e indiferencia. Seres que, entonces, serán muy parecidos a Michael K., aquel personaje de novela de J. M. Coetzee (2006: 111-112), y que dirán alguna vez, como él: “Mi madre fue aquella cuyas cenizas devolví a este lugar (...) Mi padre fue el reglamento del dormitorio (...) Por eso está bien que yo, que no tengo nada para transmitir, pase mi vida aquí, apartado de todo”. (Coetzee, 2006:111-2). Skliar C. (2012) “La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones”. En Southwell M. Comp. Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones (pp 87-101). Rosario. Homo Sapiens. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

“La convivencia es tal porque en todo caso hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, contrariedad, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el estar/ser afectado y el afectar: “Estar en común –escribe Jean-Luc Nancy (2007: 51)- o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (...) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El “contacto” – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto”. Ese estar en común, ese contacto de afección no es contacto de continuidad, contacto de comunicación, contacto de afirmación, sino sobre todo embate de lo inesperado sobre lo esperable, de la fricción sobre la quietud, la embestida de un encuentro pasional en lugar de un encuentro que es pura pasividad. Mientras tanto, una buena parte de los discursos acerca de la identidad, la diversidad y la tolerancia, que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación con los demás, lo hacen bajo la condición que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial. Ahora bien: a diferencia de la distancia de la existencia, esa distancia, esa distancia de altura, esa distancia de jerarquía es imposible, porque, como sigue diciendo Jean-Luc Nancy (2007: 51-52): “(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad”. Una convivencia entonces que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos perturba, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro. ¿Pero cómo sería factible ese deseo? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya en su presencia material, sino en su existencia misma? ¿Y qué efectos se producen en una tradición que se trasmite no ya para cambiar al otro?”. Skliar C. (2012) “La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones”. En Southwell M. Comp. Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones (pp 87-101). Rosario. Homo Sapiens. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.



Documento Programa LAZOS del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2016)

Sugerimos la lectura del fragmento

Débora Kantor. Proteger la reinversión adolescente.
<http://www.revistalatia.com.ar/archives/1229>

“Los profesores que me salvaron – y que hicieron de mí un profesor – no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más. Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos pescaron. Les debemos la vida.” Pennac, D. (2011). Mal de escuela. Mondadori. Buenos Aires. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

“La relación con el otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio”. Skliar, Carlos. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. Buenos Aires. 2011. Cita a Emmanuel Lévinas. El tiempo y el otro. Paidós. Barcelona. 1993. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

“La hospitalidad absoluta exige que yo abra mi casa, y que dé no solo al extranjero (provisto de un apellido, de un estatuto social de extranjero, etc.) sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le dé lugar, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre. La ley de la hospitalidad absoluta ordena romper con la hospitalidad de derecho, con la ley o la justicia como derecho. La hospitalidad justa rompe con la hospitalidad de derecho...” Derrida, J. (2000) De la hospitalidad. Buenos Aires. Ediciones de la Flor. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

Consigna:

1. ¿Cómo repensar la vivencia de la relación intergeneracional a partir de la lectura de los fragmentos citados?
2. Diseñar y consensuar acciones transformadoras a corto y mediano plazo para el abordaje de la temática (Convivencia y Ciudadanía) que contemplen la participación de otros actores del territorio.
3. Explicitar diversas estrategias que promuevan e incluyan la participación, de los estudiantes, para que desde sus miradas y aportes colaboren con el diseño y construcción de consensos en relación a estas acciones transformadoras.



Momento 3. Síntesis y Cierre

Modalidad de trabajo: En plenario. Tiempo sugerido: 30 minutos.

“Construir convivencia supone habilitar el despliegue de lo personal a lo social, de lo propio a lo común, generando vínculos con otros, para construir territorios de expresión interculturales, espacios de cooperación, de participación y diálogo permanente, creando lazos comprometidos socialmente”. (Fundamentos del Plan de Educación Provincial. Santa Fe. 2015). Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

“Toda experiencia educativa establece un pacto generacional en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Este pacto entraña, sin embargo, una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad. Que la educación sea introducir una relación con el mundo, una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro. Así, como educador, todo maestro transmite un legado pedagógico, una herencia que nunca podrá dar tal y como él mismo la recibió. Nunca estará intacta, pues él mismo la modificó. Esta es, creo, su condición: la de un mediador del tiempo, un pasaje. Representa el mundo al que son iniciados los alumnos, pero no es el mundo. Es un mediador, pero no un subtítulo, ni del mundo ni de la conciencia o de la existencia del alumno. Por eso, si quiere el maestro hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse, aunque se infiltre en ella y quede, por ella, él mismo transformado”. Barcena, F. (2012) Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En Southwell M. Comp. Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario. Homo Sapiens. Indicado en Recursos y Bibliografía Sugerida.

Consigna:

Para este momento final les proponemos elaborar un escrito o manifiesto, que se constituya en las notas iniciales que darán sentido a las acciones transformadoras que desde esta institución se han acordado implementar.

