

Tenutto, Marta y Alejandra Barale. *Replantear las propuestas de formación /capacitación docente para recuperar los saberes y las prácticas de enseñanza*. La problemática de la enseñanza en la formación docente. I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Noviembre de 2008.

REPLANTEAR LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN/CAPACITACIÓN DOCENTE PARA RECUPERAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Autoras: Tenutto, Marta Barale, Alejandra

Resumen

Las formas de clasificación constituyen formas de dominación y los esquemas clasificatorios son categorías políticas¹, por lo tanto no son ni asépticas ni neutras. En este sentido, la apropiación de los discursos por parte de los actores requiere de su ubicación en el marco socio- político en que se hallan insertos así como el “horizonte de expectativas”² de los actores que se acercan a las propuestas.

En la década de 1990 se produjo la reforma del Estado, momento en que procuró que Argentina así como en el resto de Latinoamérica, se encaminara hacia un proceso de “reestructuración, de reducción de personal y de descentralización político-administrativa” cuyo objetivo era netamente fiscal³. En el campo de la educación, la reforma fue incluida en la agenda de gobierno, iniciándose un conjunto de procesos dirigidos a descentralizar y transformar los sistemas educativos. En ese contexto, se instó a que los docentes de todos los niveles a que actualizaran sus saberes, se “perfeccionaran” y se “convirtieran”.⁴ Fue entonces cuando se procuró formar y capacitar a los docentes con material y propuestas sostenidos en aquello en lo que debía “ ser” pero con escasas mediaciones que lo permitieran.

En los últimos años diversas instituciones⁵ preocupadas por el tema han llevado adelante cursos o bien propuesto espacios formativos específicos destinados a docentes en los que se aborden estrategias de enseñanza y de evaluación. En ellos se procura trabajar desde los marcos teóricos que sostienen las propuestas y fundamentalmente, se trata de que los docentes – en situación de participantes del curso- se apropien de herramientas vinculadas a su práctica. Este trabajo pretende exponer en forma sintética una propuesta de formación dirigida a profesionales que realizan el profesorado universitario. Se trata de situaciones donde se planifica desde el inicio que los alumnos se hagan cargo de una clase y que trabajen al modo de una estrategia de enseñanza, donde se reconstruye cómo fue planificada la clase y se acuerdan otras actividades que propician que los estudiantes formulen diversas propuestas de cambio. Ello lleva a poner en primer plano y desde la formación el protagonismo de quien tendrá que tomar decisiones ya que el docente es, también, un actor político. En esos espacios se pone de manifiesto la posibilidad de participar activamente en la planificación, desarrollo y evaluación de la propia práctica, en forma auto y co- gestiva. De este modo, se desarrollan actividades formativas tendientes a construir socialmente el conocimiento, enmarcado en la propuesta de que el espacio del aula es un ámbito de negociación de significados. Si desde el discurso se pretende formar profesionales con pensamiento crítico, que vinculen la teoría con la práctica es necesario la conceptualización por medio de la praxis donde se conjugue la acción y la reflexión y donde la clase es abordada como un espacio de construcción conjunto. Esta propuesta es la que se abordará en este trabajo.

¹ Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*, Buenos Aires: Editorial Gedisa, 1º ed., página 35.

²Jauss, H R (1986) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

³Cunill Grau, N. (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad*. CLAD//Nueva sociedad, Caracas.

⁴Braslavsky, C, Gvirtz, S (2001) *Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo*, en: *Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica*. Madrid, Organización de los estados Iberoamericanos (OEI).

⁵ Este texto fue elaborado a partir de las experiencias que han tenido las autoras como docentes en diversos Seminarios o materias de Profesorados (Facultad de FfyLL, UBA; Universidad Maimónides, Universidad Isalud, Universidad de Palermo) y cursos destinados a profesores sobre programación, estrategias de enseñanza y de evaluación (Facultad de Psicología, UBA, Universidad Di Tella y Fac de Cs Agrarias, UNR).

DESARROLLO

“Ni Moreno, ni Freud ni Lacan, ni Pichon puestos en el lugar de dioses pueden producir otra cosa que no sea fieles. Se puede impugnar el sometimiento a alguna autoridad intelectual o política. Se puede cuestionar cualquier divinidad intelectual que fije el sentido del mundo. Pero también se tiene que precisar alguna forma de compromiso del pensamiento con la crítica”. Percia, 1994: 93

Ubicación histórica

Los profesores, en tanto sujetos, se hallan inmersos en un mundo atravesado por el lenguaje, marcado por el equívoco y la polisemia. Las expresiones de estos hablantes son producto de sus subjetividades y de su historia pero también de los significantes que provee su comunidad. De esta forma construyen significados que tienen una relación arbitraria, pero motivada, con el significante, en espacios de interacción social (Wittgenstein, 1988), en relaciones de intercambio.

Las formas de clasificación constituyen formas de dominación y los esquemas clasificatorios son categorías políticas⁶, por lo tanto no son ni asépticas ni neutras. En este sentido, la apropiación de los discursos por parte de los actores requiere de su ubicación en el marco socio- político en que se hallan insertos así como el “horizonte de expectativas”⁷ de los actores que se acercan a las propuestas.

En la década de 1990 se produjo la reforma del Estado, momento en que procuró que Argentina así como en el resto de Latinoamérica, se encaminará hacia un proceso de “reestructuración, de reducción de personal y de descentralización político-administrativa” cuyo objetivo era netamente fiscal⁸. En el campo de la educación, la reforma fue incluida en la agenda de gobierno, iniciándose un conjunto de procesos dirigidos a descentralizar y transformar los sistemas educativos. En ese contexto, se instó a que los docentes de todos los niveles a que actualizaran sus saberes, se “perfeccionaran” y se “convirtieran”.⁹ Fue entonces cuando se procuró formar y capacitar a los docentes con material y propuestas sostenidos en aquello en lo que debía “ser” pero con escasas mediaciones que lo permitieran.

Formar, dar forma, con-formar al estilo de las metáforas educativas. En ese marco fue presentado el conductismo en simple oposición al constructivismo, a asociado imágenes de la escuela autoritaria pero necesaria y eficiente, responde a la configuración de la escuela normalizadora y moralizante que marca el camino a recorrer para llegar a “ser lo que se debe”. Se trata de un estrato de la formación docente¹⁰ entramado particularmente con el tecnista, que aporta los significados en cuya clave se leen los significantes que procuran instalarse en el discurso pedagógico.

⁶ Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*, Buenos Aires: Editorial Gedisa, 1° ed., página 35.

⁷ Jauss, H R (1986) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

⁸ Cunill Grau, N. (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad*. CLAD//Nueva sociedad, Caracas.

⁹ Braslavsky, C, Gvirtz, S (2001) *Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo*, en: *Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica*. Madrid, Organización de los estados Iberoamericanos (OEI).

¹⁰ La reforma es ubicado como tercer estrato de la formación docente, el primero lo constituye la formación de un cuerpo especializado, que se conforma en el siglo XIX, el segundo está sostenido en la propuesta tecnista de las década de 1960/70 cuando se creía que bastaba con una buena planificación para garantizar el “proceso de enseñanza y aprendizaje”, y el tercero es éste. Se habla de estratos porque se está trabajando con el marco aportado por Michel Foucault y en ese sentido las capas se superponen pero no se integran totalmente y tampoco resultan superadoras una de otras.

Fue así como, en el marco de la presión reformadora de la década de los 90, los profesores procuraron apropiarse de los nuevos saberes y se aproximaron a las nuevas propuestas reduciendo lo nuevo a lo conocido, despliegue táctico con lo que respondieron a la estrategia reformadora¹¹. Ésta se dirigió a los profesores proponiendo la modificación de las prácticas a través de – entre otras cuestiones - la incorporación de nuevas nominaciones y conocimientos, pero los profesores conformaron significaciones propias a las otorgadas por las propuestas orgánicas y estratégicas de reforma. La táctica les permitió producir significaciones discrepantes con respecto a aquellas propuestas, donde tuvieron un fuerte peso las situaciones personales, institucionales y profesionales.

Atravesamientos, ¿articulaciones?, encuentros y desencuentros entre la teoría y la práctica

Si considera la tradición aristotélico tomista sumada al origen del modelo universitario argentino se puede observar en las aulas universitarias un universo discursivo donde se ha propiciado- muchas veces sin proponérselo- una escisión entre la teoría de la práctica. Hay un teórico y hay un práctico, instaurando modalidades de trabajo y de intervención -de docentes y de alumnos - bien diferenciadas. En las clases teóricas, por ejemplo, se usa como estrategia de enseñanza privilegiada la exposición, y a través de ella se proponen intervenciones didácticas diferentes. En muchos casos, son los estudiantes del profesorado quienes demandan el uso de la exposición también en las clases de los llamados prácticos. Se habla de articulación entre teoría y la práctica, expresión que lejos de mostrar una vinculación denota universos diferenciados porque la articulación alude a dos partes que se unen de algún modo.

Éstas y otras cuestiones constituyen la arena donde algunos docentes han procurado generar en los ámbitos universitarios nuevas propuestas de enseñanza asumiendo el desafío y el margen de incertidumbre que esto implica. Se trata de una preocupación que excede los intereses aislados y que se manifiesta, por ejemplo el interés creciente por parte de algunas instituciones de educación superior en ofrecer cursos, seminarios, talleres, es decir de propuestas donde se trabaje particularmente la enseñanza y la evaluación. En algunos casos, se trata de espacios formativos estructurados como cursos intensivos que resultan de las sugerencias emanadas de la evaluación realizada por la Coneau para acreditar la o las carreras, en otros, surgen de las inquietudes de los actores involucrados. preocupados por el tema o bien de la necesidad de acreditar espacios de formación pedagógica por parte de los profesionales. De dónde emane la necesidad no es sin consecuencias, pero cualquier sea ella puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje y de revisión de prácticas docentes.

La/s propuesta/s

Como se ha mencionado con anterioridad numerosos docentes han buscado (y lo siguen haciendo como lo demuestra el espacio de las Jornadas) el diseño de propuestas que permitan superar lo señalado. La que se transcribe a continuación constituye solo una de las posibles propuestas.

Se trata de concebir los espacios formativos desde la noción de *practicum*, como señala Schön “un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes “aprenden haciendo”, con las restricciones propias de aquello que pretender “ser como” pero que no lo es (se trata de aproximarse al trabajo propio del espacio de inserción real con las limitaciones propias de una aproximación). Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevan a cabo relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. De este modo, se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön,1997)¹²

En este sentido, esta propuesta procura generar nuevas prácticas de formación docente universitaria tendiente a trabajar la teoría y la práctica desde un marco que vaya más allá de una simple relación o articulación, se trata de configurar un espacio formativo donde ambas se hallen implicadas. La práctica es conceptualizada como aquella

¹¹ La estrategia es la ciencia de los movimientos guerreros fuera del campo de visión de enemigo (Von Bulow) citado por de Certeau, 1996:43, en tanto la táctica constituye el interior del campo, como lugar del poder y de la voluntad propios (de Certeau, 1996: 42).

¹² Schön. D. (1997), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós/ Mec.

situación que plantea situaciones que tienen fundamento, en el marco de una postura crítica donde se habilitan los espacios de incertidumbre.

Para ponerlo en acto en la clase se procura que el alumno asuma decisiones en la clase. Para ello en espacios curriculares como “Estrategias de enseñanza”, “Programación de la enseñanza”, “Didáctica específica”, “Evaluación de los aprendizajes” se trabaja con las llamadas habilidades/capacidades complejas donde se pone en acto los conocimientos en función del interés y necesidad de los propios cursantes a fin de superar la dicotomía entre conocimiento y acción y con la finalidad de acercarse a prácticas complejas.

A modo de ejemplo: en el espacio “Programación de la enseñanza” se abordan los diferentes marcos conceptuales vinculados a la programación y cada alumno en función a las características de la institución, la carrera, plan de estudios, perfil profesional y programa de enseñanza comienza a revisar su programa obteniendo una propuesta pedagógica con sentido. El programa deja de ser un acto burocrático para convertirse en una práctica reflexiva. Tomar conciencia de las decisiones tomadas, del recorte pedagógico de lo que se enseña y no se explicita, de la tradición selectiva que uno como docente sostiene a través de los contenidos, nos coloca en una posición que amerita el abandono de la ingenuidad para posicionarnos desde una mirada crítica. Se analizan las decisiones tomadas a través de preguntas como: ¿Qué estamos haciendo? ¿Para qué lo hacemos? ¿Por qué? ¿cómo? Estas preguntas ponen en evidencia a la docencia como profesión y a la búsqueda del sentido, tarea de la pedagogía que se ocupa del sentido de educar.

Otro ejemplo lo constituye “Didáctica” donde se proponen situaciones donde, desde el inicio, los alumnos se hacen cargo de una clase y que trabajan “al modo de” la estrategia de enseñanza que han elegido, posteriormente se reconstruye cómo fue planificada la clase y se acuerdan otras actividades que propician que los estudiantes formulen diversas propuestas de cambio. Ello lleva a poner en primer plano y desde la formación el protagonismo de quien tendrá que tomar decisiones ya que el docente es, también, un actor político.

“El tema de la recuperación y utilización de lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional así como la tensión entre la teoría y la práctica (temáticas que se presentan reiteradamente en los debates acerca de la educación superior). Schön (1997) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional, consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes, también las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares.

Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión que va más allá de las reglas existentes, no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.¹³

Se le ha invitado (aprobada la cursasda) a expresar sus opiniones a los estudiantes sobre esta modalidad y dicen, por ejemplo que: “La propuesta es muy interesante y de gran necesidad, manejada desde la aplicación práctica con los fundamentos y teorías pertinentes, dado que el conocimiento de una disciplina es condición necesaria pero no suficiente para enseñar”, “el docente en sus propuestas y decisiones debe tener en cuenta la visión institucional de la cual forma parte y dentro de ella debe adherir o ir a otra institución afín a su postura, en donde pueda ejercer y desempeñarse con libertad académica e intelectual, la neutralidad de la enseñanza es una ilusión”, “la realidad juega un papel fundamental a la hora de materializar las decisiones pedagógicas y seguir modelos curriculares más descriptivos o prescriptivos y definir estrategias, recortes y enfoques a tener en cuenta. en ese sentido tengo la idea de una enseñanza abierta, participativa y crítica y a su vez ecléctica, de manera de no comprar paquetes cerrados, sino que en base al análisis del escenario educativo que se presenta, intercalar distintas estrategias, métodos y técnicas, sin descartar nada de antemano, sin caer en una anarquía ni en modelos rígidos, esto impone conocer bien las teorías, modelos, estrategias y los recursos didácticos desarrollados por distintos autores, para poder

¹³ Sabelli, M. J., Tenutto, M. (2005) La escuela como escenario, en “Reflexiones y propuestas para la formación docente”. Revista Novedades Educativas Nº 171, marzo, página 20.

innovar haciendo de la educación realmente un arte. la educación impone un proceso complejo que requiere mucho mas que el manejo de herramientas didácticas, necesita de docentes expertos con mirada amplia que enriquezca y contribuya con su intervención al crecimiento del alumno”.

El sentido pasa por la comunicabilidad, la capacidad del interlocutor, el goce ligado al aprendizaje, los puentes entre lo sentido y sabido y por lo sentir y saber, el juego al máximo de las posibilidades comunicativas de cada medio o discurso. En este sentido es que se puede acudir a las palabras del pedagogo venezolano Simon Bolivar quien propone estar en al vida para entreayudarnos y no para entre destruirnos (Prieto Castillo, 2004)¹⁴.

En el espacio del aula se pone de relieve procesos cognitivos vinculados con la profesión docente, que estructuran la práctica profesional, configurado por esquemas normativos que permitan a partir de la problemática de la práctica poner el conocimiento educativo a disposición de los alumnos. También intervienen procesos cooperativos, que tiene por finalidad brindar colaboración y apoyo en un clima de respeto permitiendo la posibilidad de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias de la práctica áulica. Muchos de los estudiantes son profesionales que se desempeñan como docentes universitarios en su formación de base lo que enriquece la tarea llevándola a una reflexión continua sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia.

La reflexión se asienta en el diálogo, intercambio de experiencias, resolución de problemas, debates, que facilitan la socialización de los docentes universitarios, se trata de un elemento clave para la formación la observación, análisis y evaluación de la práctica docente contextualizada.

El docente experto mediante esta configuración de la práctica educativa se convierte en tutor, tratado de satisfacer tres necesidades básicas típicas del profesor principiante:

- Necesidades intelectuales, que hacen referencia a los temas relacionados con la asignatura que imparte, a nuevos aprendizajes, a la actuación didáctica; se convierte así en un mentor “consultor” y supervisor (Zimpher y Rieger, 1988) ¹⁵de la práctica docente:

- Necesidades afectivas, que tiene que ver con la autoestima, la confianza en sí mismo, la seguridad personal; actuado como un tutor colega (Zimpher y Rieger, 1988) que apoya constantemente al novel.

- Necesidades sociales, referidas al proceso de socialización del docente, a la integración , a las relaciones con sus compañeros; siendo así un mentor comunitario (Zimpher y Reiger, 1988) que facilita la entrada del principiante como miembro de la comunidad universitaria

Esta propuesta de formación docente procura facilitar instancias en las que los profesionales superen la posición acrítica y decidan optar por una critica que genere prácticas transformadoras, a partir del trabajo con la realidad profesional concreta, y partiendo de una realidad dinámica y compleja.

Como afirma Giroux y Aronowitz (1992): “En la categoría del intelectual transformador es central la tarea de hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico. En el primer caso, significa instar la educación directamente en el ámbito político argumentando que la enseñanza representa tanto un a lucha por el significado como una lucha sobre las relaciones de poder (...) Dentro de esta perspectiva de la enseñanza, la reflexión y la acción crítica se vuelven parte de un proyecto social fundamental para ayudar a l os alumnos a desarrollar una conciencia profunda y duradera en la lucha para sobreponerse a las injusticias y cambiarse así mismos (...) En el segundo caso, hacer lo político más pedagógico significa emplear formas pedagógicas que traten a los alumnos como agentes críticos, que problematicen el conocimiento, utilicen el diálogo y den contenido al conocimiento, haciéndolo crítico y en última instancia emancipador. En parte esto sugiere que los intelectuales transformadores se tomen en serio la necesidad de otorgar a los alumnos una voz activa en sus experiencias de aprendizaje” ¹⁶

¹⁴ Prieto Castillo,D (2004) La comunicación en la educación, Buenos Aires: La Cruja.

¹⁵ Zimpher, N.L. y Rieger, S. R. (1998) *Mentoring teachers: what are the issues?, en Theory into practice: mentring teachers*,citado por Sanchez Nuñez, *Formación inicial para la docencia universitaria OEI, Revista Iberoamericana de educación*

¹⁶ Alliaud, A y Duschatzky L, (1992) *Maestros formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Davila.

En este sentido la Voz activa en sus experiencias de aprendizaje, implica que sean protagonistas de sus propias aprendizajes, como también se trata de crear dispositivos de enseñanza que permiten integrar la evaluación al proceso formativo por medio de la autoevaluación, la co-evaluación, heteroevaluación y meta-evaluación.

Se procura trabajar desde los marcos teóricos que sostienen las propuestas y fundamentalmente, se trata de que los docentes – en situación de participantes del curso- se apropien de herramientas vinculadas a su práctica. En esos espacios se pone de manifiesto la posibilidad de participar activamente en la planificación, desarrollo y evaluación de la propia práctica, en forma auto y co- gestiva. De este modo, se desarrollan actividades formativas tendientes a construir socialmente el conocimiento, enmarcado en la propuesta de que el espacio del aula es un ámbito de negociación de significados. Si desde el discurso se pretende formar profesionales con pensamiento crítico, que donde teoría con la práctica es necesario la conceptualización por medio de la praxis donde se conjugue la acción y la reflexión y práctica se hallen una atravesada por la otra y donde la clase se conforme como un espacio de construcción conjunto. Los participantes de estos cursos expresan su satisfacción ante la propuesta en tanto expresan - les hace reflexionar sobre sus prácticas docentes a la luz de las prácticas realizadas en lugar de pensar a la práctica como una mera aplicación de la teoría.

Bibliografía

Alliaud, A y Duschatzky L, (1992) *Maestros formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Davila

Braslavsky, C y Gvirtz, S (2001) Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo, en: *Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica*. Madrid, Organización de los estados Iberoamericanos (OEI).

Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*, Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Cunill Grau, N. (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad*. CLAD//Nueva sociedad, Caracas.

Jauss, H R (1986) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

Prietto Castillo, D (2004) *La comunicación en la educación*, Buenos Aires: La Crujia.

Sabelli, M. J., Tenutto, M. (2005) La escuela como escenario. En "Reflexiones y propuestas para la formación docente". Revista Novedades Educativas N° 171, marzo, páginas 18-22.

Sanchez Nuñez, Formación inicial para la docencia universitaria OEI, Revista Iberoamericana de educación. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid. [www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF]

Shön. D., (1997), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós/ Mec.

Tenutto, M (2000) *herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: magisterio del Río de la Plata.

Tenutto, M (2005) *Los significados otorgados al "constructivismo" por los profesores de profesorado*. Universidad de San Andrés. Tesis de Maestría.

Autoras

Marta Alicia Tenutto

Magister y Especialista en educación (UdeSa), Especialista en Psicología educacional (Col psicólogos de la provincia de Buenos Aires), Lic. en Psicología (Univ de Buenos Aires), Lic. y Prof en Ciencias de la educación (U.M.). Prof. Para la enseñanza Primaria. Autora de "Herramientas de evaluación en el aula" Coordinadora de evaluación de los aprendizajes, Dirección de Evaluación Educativa, Ministerio de educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora del Profesorado Universitario (Universidad de Palermo) y de la Maestría en Gerenciamiento en salud (Universidad Favaloro). Coordinadora del profesorado de Ciencias Sociales de la UBA.
Email: mtenutto@gmail.com

María Alejandra Barale

Profesora en Ciencias de la Educación y Lic. En Ciencias de la Educación, especialidad política, Planeamiento y conducción educativa, Univ. de Morón. Diplomatura en metodología de la investigación, Univ. de Morón. Profesora del Profesorado Universitario, Universidad Maimónides y Universidad de Palermo.
Email: baralema@yahoo.com.ar