



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
[Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

La escritura académica: requisito para el egreso y oportunidad de tomar la palabra
Mariela Silvina Di Meglio y Rodrigo Palma
Orientación y Sociedad 24(2), e080, Transferencia en Extensión Universitaria, 2025
ISSN 1851-8893 | <https://doi.org/10.24215/18518893e080>
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad>
Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

La escritura académica: requisito para el egreso y oportunidad de tomar la palabra

*Academic writing: a requirement for graduation and an opportunity to
speak*

Mariela Silvina Di Meglio*, mariela.dimeglio@gmail.com
Rodrigo Palma**, palmarodrigo1994@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Recibido 18/10/24 - Aceptado 21/11/24

* Licenciada en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora adjunta de la materia Orientación Vocacional y ayudante diplomada del Taller de Producción Textual en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

** Licenciado y profesor en Psicología. Especialista en Enseñanza e Investigación en Psicoanálisis de Orientación Lacaniana. Ayudante diplomado del Taller de Producción Textual en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El trabajo aborda la escritura académica como requisito para la graduación de los alumnos de la Licenciatura de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del Taller de Producción Textual. Esta condición de egreso surge a partir de la reforma del Plan de Estudios de 2012, que implicó, entre otras modificaciones, la inclusión del trabajo final integrador y las Prácticas Profesionales Supervisadas. Para ello, en dicho taller se crean las condiciones para que los alumnos puedan producir un trabajo que los habilite a plasmar elecciones, intereses y miradas en relación con sus recorridos académicos. Ello posibilita interpelar el modo de producir un texto académico propiciando que este trabajo integrador sea una oportunidad para apropiarse de preguntas y articulaciones teórico-prácticas. La propuesta de enseñanza implica crear las condiciones para ello. A partir de la experiencia docente desarrollada en esa asignatura, sistematizamos algunos ejes que consideramos esenciales en la propuesta metodológica, destinada a lograr condiciones de confianza, diálogo, aprendizaje y construcción colectiva que posibiliten producciones de alumnos con un rol activo y crítico. Asimismo, pretendemos contribuir a la formación de profesionales comprometidos con su transitar, en un momento histórico-político que nos interpela y convoca a construir con otros.

Palabras clave

escritura académica, trabajo integrador final, construcción metodológica, Taller de Producción Textual.

Abstract

The work addresses academic writing as a requirement for the graduation of students of the Bachelor's Degree in Psychology at Universidad Nacional de La Plata, within the Textual Development Workshop. This graduation condition arises from the curricular reform of the 2012, which implies the inclusion of the integrative final project and supervised professional practices. In the Textual Development Workshop, conditions for students to create their own work are generated. There they are enabled to express choices, interests and views in relation to the academic career. This enables them to question the way of producing an academic text in order to promote this final integrative work as an opportunity to appropriate questions and theoretical-practical articulations. The teaching proposal involves creating conditions for this to occur. Based on the teaching experience developed in this subject, we systematize some axes that we consider essential in the methodological proposal, aimed at achieving conditions of trust, dialogue, learning and collective construction that enable students' productions to take an active and critical role regarding their trajectories. Likewise, we aim to contribute to the training of professionals committed to their journey, in a historical-political moment that challenges us and calls us to build with others.

Keywords

academic writing, final integrative work, methodological construction, textual development workshop.

“Encuentro de esta manera en la escritura, un medio para poder volcar ideas y sentimientos que aún no tengo bien en claro que significan, pero es mediante la escritura que logran algún tipo de formulación y les doy existencia. Me gusta pensar que cuando escribo dejo allí una parte de mí, que coincide con un momento y tiempo singular en mi vida.” (Lourdes Mayeyoshimoto, alumna de 5° año de la Licenciatura en Psicología, 2024)

Este trabajo surge a partir del recorrido que realizamos como equipo docente con alumnos de los últimos años (5° y 6°) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el marco del espacio del Taller de Producción Textual, que acompaña e instrumenta a los estudiantes en torno al trabajo integrador final (TIF) que tendrán que realizar como requisito para su graduación. Se trata de un espacio curricular obligatorio que se incorporó al Plan de Estudios a partir del año 2012 y comenzó a dictarse en el año 2016.

El taller puede cursarse en 5° o 6° año y fue pensado para aportar herramientas no solo informativas respecto del TIF, sino también referidas a las características de la escritura académica. En este marco, comienzan a desplegarse interrogantes e inquietudes, que inicialmente no estaban presentes. Como todo trabajo que involucra a la docencia, solo adquiere su carácter en relación con el otro, relación que nos interpela a quienes la ejercemos y nos convoca a pensar estrategias que faciliten y habiliten mejores modos de llegar a los objetivos propuestos. Desde la cátedra, hemos llevado adelante el proyecto de investigación “TIF: Imaginarios, desafíos y posibilidades en la producción y comunicación del conocimiento en la universidad”, cuyo principal objetivo fue sistematizar y producir datos vinculados con la elaboración de este trabajo como requisito obligatorio para el egreso en la Licenciatura en Psicología de la UNLP. Nos propusimos acompañar y analizar la experiencia de la comunidad educativa con el fin de visibilizar el impacto, los imaginarios y vicisitudes

que aparecieron a lo largo de su implementación. Partiendo de fuentes primarias, análisis de documentos, encuestas y entrevistas en profundidad a los actores que intervienen en el proceso, nos hemos dedicado a recuperar información que permita construir estrategias de acompañamiento a las políticas de egreso que sostiene nuestra Universidad. Desde el recorrido y los insumos allí construidos, nos proponemos detenernos en el trabajo docente y en las implicancias de lo que el TIF incluye de cara a lograr un escrito de autoría, en donde los estudiantes puedan recuperar parte de su recorrido académico, integrando contenidos, identificando áreas de interés y elaborando una producción original, que parta de sus propios interrogantes.

Desde esa perspectiva nos formulamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las estrategias docentes pensadas para generar condiciones favorables para un trabajo de estas características?
- ¿Qué tipo de propuestas resultan más propiciatorias para abrir el diálogo con otros interlocutores y alentar nuevas líneas de investigación?

Algunas consideraciones en torno al proceso de enseñanza

Para abordar estos interrogantes, partiremos de considerar el proceso de enseñanza como una práctica social compleja, en tanto que forman parte de la misma sujetos e instituciones, que transcurren en tiempos y espacios concretos, en un contexto histórico determinado (Edelstein, 2005). Los sujetos que participan del proceso (docentes y estudiantes) son heterogéneos, dado que han recorrido distintas trayectorias y adherido a diferentes identidades y significados. En consecuencia, el docente se encuentra en un escenario complejo, donde pondrá en juego diversas estrategias internalizadas a lo largo de su experiencia (tanto en su rol de alumno como durante su formación docente) para llevar a cabo el proceso de enseñanza a través de la transmisión, reproducción, y apropiación del conocimiento.

Edelstein (2005) plantea la recuperación de lo metodológico en la enseñanza, asumir la articulación forma-contenido como eje central de toda propuesta. Los contenidos no pueden escindirse de la forma, así como la forma no puede pensarse dissociada de los contenidos.

El conocimiento que se transmite y las relaciones que se establecen en torno a él

Un punto importante al analizar las prácticas de la enseñanza corresponde a la relación con el conocimiento que se establece entre los alumnos, los contenidos que el docente elige transmitir y la forma en que lo hace (generando otro contenido en sí mismo). Es muy importante tener en cuenta la forma de transmitir los contenidos, de manera de no invalidar los saberes previos de los estudiantes.

Entre los imaginarios del alumnado recuperados en la realización de su trabajo final advertimos, por un lado, la idea de que hay una única manera de hacerlo bien, y, por el otro, la deslegitimación de algunas preguntas propias por el hecho de encontrar recorridos semejantes en otros trabajos o autores. En este contexto es que revalorizamos sus trayectorias e interrogantes, como producto de una actitud reflexiva frente a la multiplicidad de factores que intervienen desde el contexto y que implican encontrar respuestas novedosas. También alentamos la posibilidad de tomar distancia de los autores de referencia para habilitar sus propias ideas y no rigidizar la mirada. Dicho de otro modo, proponemos deconstruir imaginarios, descompletar y conmovier ideales.

Cabe destacar que, según Edwards (1993), la forma de transmisión de los contenidos, es decir, la modalidad de brindar los conocimientos académicos, los transforma. Aunque ambos se basen en un mismo programa, un docente no los proporcionará de la misma manera que otro. Podemos afirmar que el conocimiento es moldeado por los docentes para adoptar una forma distinta en la enseñanza. En esta constitución se pueden identificar dos dimensiones del conocimiento, que Edwards denomina como *lógica del contenido* y *lógica de la interacción*.

La lógica del contenido comprende los presupuestos epistemológicos sobre los que se fundamenta el conocimiento, en tanto que la lógica de la interacción se relaciona con las interacciones que se producen entre docentes y alumnos, así como entre los sujetos y el conocimiento.

En esta línea, la propuesta tiende a valerse de una diversidad de recursos, entre ellos técnicas de presentación que incentivan el conocimiento e integración de los alumnos, buscando con ello desestructurar, generar condiciones de confianza, un buen clima de trabajo y, sobre todo, la posibilidad de conocerse y reconocerse junto con otros. Es en este marco que se proponen los contenidos, articulados con experiencias cotidianas y propias. Por otro lado, estamos en un momento sociopolítico-económico de la Argentina que interpela el rol de la Universidad pública, lo que obliga a contextualizar permanentemente los contenidos y el compromiso ético de los docentes.

La forma en que son presentados los contenidos también influye en el grado de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos (Edwards, 1993). En este sentido, se puede considerar al docente como un mediador entre el conocimiento y los alumnos.

Revisar esta posición conlleva no solo cuestionar el método, sino hacer conscientes las razones de estas afirmaciones. Es necesario rever el aspecto metodológico, sin escindir el problema del conocimiento. Edelstein (1996), citando a Díaz Barriga (1985), menciona que “sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la posición instrumentalista en relación con el método” (p. 80). Estas afirmaciones son fundamentales a la hora de construir una propuesta de enseñanza; lo metodológico no puede pensarse por fuera del contenido, pero tampoco puede pensarse por fuera del sujeto que será protagonista de esta tarea. Considerar estos aspectos aporta herramientas para la propuesta de un concepto diferente que los incluye: *construcción metodológica* (Edelstein, 1996).

La construcción metodológica es relativa, no aspira a la universalidad, sino a la consideración de la particularidad de la estructura conceptual de la disciplina y a la estructura de los sujetos que aprenden. Como expresión de su singularidad se construye en un marco de situaciones particulares (áulicas, institucionales, sociales, culturales). La autora afirma que el docente, desde el reconocimiento de su experiencia, instrumenta una construcción metodológica propia.

A modo de ejemplo, podemos observar que una clase se configura como una estructura global de actividades, pero en ellas hay microexperiencias (acotadas en el tiempo) que conllevan múltiples acciones y decisiones.

Tomemos, por ejemplo, la propuesta de lectura de los trabajos en parejas, donde se comparte el material. Esta actividad supone considerar los siguientes aspectos.

- Observables directos (como modos de estar, disposición en el espacio) e indirectos (construidos a partir de la experiencia: clima vincular, participación de cada uno, etc.).
- Decisiones, tanto macro (posición teórica) como micro que provienen de la experiencia (por ej.: pasar grupo por grupo, proporcionar la consigna, remarcar la importancia de respetar la producción singular, y aportar lo que cada uno observa, etc.).

Cassany (1993/1996) siempre habla de “sugerencias”, “recomendaciones” o “consejos”. Sostiene, en línea con lo que se plantea desde un inicio, que tienen que ver con el reconocimiento del estilo personal de cada uno, el cual para ser desarrollado necesita de un marco de respeto y confianza.

La significación de la selección de las técnicas de presentación (conocimiento e integración), de sensibilización (recuperación del propio recorrido en relación con temáticas y

producciones), de las técnicas de cierre (visibilización de los objetivos y tareas propuestas y logradas) está relacionada con los objetivos y ejes propuestos para cada clase.

Este espacio surge como un taller. En su implementación, lo pensamos como un dispositivo privilegiado que permite el análisis y reflexión de las prácticas docentes, ya que:

- Revela elementos constitutivos de las prácticas.
- Permite trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianidad áulica.
- Exige aceptar que no se tienen todas las respuestas, por lo que sostiene las preguntas, hipótesis, inferencias.
- Implica el ejercicio de incorporar la multiplicidad de sentidos que portan sus protagonistas, que, de este modo, se enriquecen.
- Demanda una posición activa, con implicancias personales por lo que conlleva la mirada del otro y la posibilidad de acuerdos sin juzgamientos.

Para lo que allí se produzca, el clima que se genere se vuelve fundamental. El ejercicio de deconstrucción y construcción de la clase, a través de la vivencia y su posterior relato, permite el análisis de semejanzas y diferencias, a la vez que el reconocimiento de los itinerarios asumidos. El taller, como opción metodológica, posibilita el ser actor y observador al mismo tiempo, en la medida en que hay otros que son mirados en simultaneidad. Es un espacio que demanda un trabajo sostenido e intenso de intercambio con otros, tolerando las diferencias y habilitando la profundización en los procesos de reconstrucción crítica en tanto se incorpora el colectivo.

Pensamos al taller como un ámbito que busca plantear una lógica temporal distinta a la de la “carrera universitaria”, en tanto persecución de un objetivo que está por delante, sobre el que no se puede perder la atención. El Taller de Producción Textual invita a los alumnos a

recuperar sus trayectorias, de modo que supone una pausa, una intención de detener parcialmente la marcha, para conmoverse con aquellos sucesos, temas y experiencias que los interpelaron o resonaron en diferentes momentos. Lógica temporal que no se alinea con la marca de la época: fluidez, irreflexividad, instante, continuidad.

Masin (2022) aporta, en relación con la escritura y su lógica temporal, las siguientes consideraciones:

Es en el cuerpo que se conmueve, que se altera, gozoso o doliente, es en ese cuerpo, que se ve afectado y afecta, donde comienza la escritura [...]. No importa cuánto tiempo antes, la temporalidad lógica, secuencial, no nos sirve para hablar de esto [...]; como en el inconsciente, como en el trauma, como en el sueño, como en la infancia misma, en la escritura reina otra temporalidad: hay hechos que no dejan nunca de suceder, hay hechos efectivamente sucedidos que pueden dejar de suceder. (p.66)

El estudiante, un invitado a “tomar la palabra”

Rascovan (2013) define a la subjetividad como “una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana” (p. 33). Esta categoría conceptual nos permite pensar el proceso que, como seres humanos, realizamos, entramados en un mundo simbólico, cultural y regido por las lógicas del lenguaje. Procesos y trayectorias que se transitan según las coordenadas epocales, dando lugar a distintas formas de vivir y de producir subjetividad. La familia y la escuela han sido pilares de esta construcción; sin embargo, en la actualidad, no podemos dejar por fuera los discursos mediáticos y las tecnologías de la información.

Grassi (2010) define el proceso de subjetivación como “la acción de dar sentido, de significar, y poner marca de origen, un proceso de metabolización” (p. 20). Este modo de

pensar la construcción subjetiva se diferencia de una concepción estática de sujeto, habilita la posibilidad de un permanente intercambio con uno mismo, con los otros. En este sentido, consideramos a la escritura como un acto singular en el que cada sujeto puede posicionarse desde un lugar crítico al statu quo, a las verdades que parecen universales, a los dogmas conceptuales para poder analizar, leer, reconstruir la realidad que lo rodea y el modo de abordarla.

Trabajamos con alumnos que, al transitar el último tramo de la carrera, participan de las prácticas profesionales, que fueron creadas e incluidas en la formación académica en la reforma señalada del Plan de Estudios (2012) que incorpora el trabajo integrador final (TIF). Este espacio, conjuntamente con la escritura del TIF, busca articular los saberes, las prácticas, el contexto, alentando la toma de posición de los alumnos, la reflexión, la mirada crítica frente a la realidad que los rodea.

“La enseñanza en el ámbito de las prácticas implica un trabajo sistemático sobre el habitus, orientado a lograr que el estudiante ponga en jaque el pasado incorporado acríticamente, identificando huellas y marcas, y reconociendo su potencial transformador” (Cruz, 2015, p. 18). Entendemos que poder plantear un tema de investigación, genuino y propio, requiere una implicación y revisión de los pasos dados, de los motivos que impulsaron cada trabajo, de las preguntas propias y construidas que aún, en el contexto en que se encuentran, se sustentan. Requiere un reconocimiento de los propios intereses y atravesamientos a lo largo de la carrera, como también un sinceramiento respecto de las condiciones éticas que los sostienen para continuar.

Esto incluye

atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior”

[...] Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; [...] armará

discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (Zemelman, 2021, p. 40)

Es importante considerar que el momento de realización del trabajo final supone un momento de libertad, que no se tiene en otras instancias del recorrido y de la producción académica. Es la oportunidad de generar una propuesta que responda a los deseos y las necesidades del estudiante, ya que podemos aventurar que no estará limitado por otros motivos que no sean responder a los requerimientos de cualquier investigación científica (Palazzolo, 2012). Entendemos que precisamente allí se dan las condiciones para revisar, reflexionar y recrear los conceptos adquiridos y articularlos en torno a una pregunta propia.

A escribir se aprende escribiendo, y esto implica un proceso recursivo que incluye tiempo, dedicación, reelaboración, continuidad, tolerancia a la frustración, soporte y sostenimiento de la mirada del otro en su heterogeneidad. La reiteración de las rutinas es la base de la construcción de los hábitos.

¿Por qué los escritores escriben a solas? La mayoría de ellos (...) adoptan sus **hábitos de escritura** -junto con todos los rituales destinados a eliminar el caos y las posibles situaciones de escarnio- en la escuela secundaria o en la universidad, y casi siempre estos hábitos son una manera de adaptarse a la circunstancia en que deben escribir. (Becker, 1986/2016, p. 37)

Algunas apreciaciones a compartir

Los motivos que conducen a los estudiantes a continuar y sostener un proyecto educativo se complejizaron luego de la pandemia por COVID-19. Las urgencias, prioridades y preocupaciones se han modificado. Es un tiempo en el que algo de la temporalidad se juega como apuesta a horizontes posibles, sin atender lo que deviene del pasado. No es

prescindiendo de lo que pasó, sino creando alternativas de respuestas a los nuevos escenarios cada vez, en cada situación.

Sin garantías, con todos los cambios mencionados, se torna muy difícil construir alternativas de retención, de recuperación del deseo en las elecciones.

Sugerencias sobre posibles líneas de trabajo

- No dar por supuestos los hábitos de nuestros alumnos, trabajar en rutinas y en un rol docente que las sostenga.
- Deconstruir imaginarios respecto de que hay un modo de hacer, descompletar y conmover ideales.
- Trabajar con docentes y propuestas pedagógicas en función de los alumnos que habitan las aulas (alumnos atravesados por una carga horaria de trabajo/estudio que los agobia, por otros proyectos).
- Apuntalar situaciones prácticas cotidianas, comprometidas con el logro estudiantil y con un alumnado real.
- Recuperar la función institucional de terceridad y orden (tiempos, modos, espacios, etc.).

La propuesta es colectiva, ver cada escena, intercambiar con otros, concluir, ensayar modos de abordar “inventando” alternativas. Esta coyuntura será el marco para pensar las problemáticas respecto de la educación superior en relación con los estudiantes que llegan a habitarla.

Parafraseando a Santana Vega, podemos pensar que “hemos ido acumulando conocimientos sobre cómo hacer, sin tener muy claro qué hemos de hacer y para qué, cuál es la sustancia y

el sentido de nuestras acciones” (2003, p. 25) “y he aquí que ha llegado un momento en que la práctica nos convoca a revisar estas preguntas, para permitir que otras nuevas acciones salgan a la luz” (Di Meglio, 2012, p. 4).

La función docente implica también la orientación, entendida como acompañamiento, estar o ir en compañía, ocuparse junto con otros de algo (Real Academia Española, 2014, definiciones 1 y 8 de “acompañar”).

Breve reflexión a modo de cierre, recuperando el contexto que nos interpela

Durante el tiempo de escritura de este trabajo, atravesamos una situación disruptiva, el suicidio de un alumno de primer año de la Facultad de Psicología. Si bien nada prepara para un suceso de este tipo, en el camino recorrido se fueron ensayando alternativas de contención y simbolización de lo acontecido. Tuvimos oportunidad de constatar que las propuestas aquí descritas, los espacios habilitados, los intercambios propiciados, fueron la plataforma que posibilitó el diálogo sincero, catártico y elaborativo de ese episodio. Grosso (en Zurbriggen et al., 2021), citando a Kaplan, menciona que, “como docentes hay que sostener una esperanza que nos devuelva el deseo de saber que vamos a estar ahí para poder abrir horizontes” (p. 129). También sostiene que “hay una responsabilidad ética de sostener la esperanza del mundo que queremos, que no es más allá, no es del futuro, sino que también es ahora” (p.129). Desde esta reflexión es que se hace la invitación a generar espacios de escritura, contención, aprendizaje, escucha y construcción colectiva.

Referencias

- Becker, H. (1986/2016). *Manual de escritura para científicos sociales*. Siglo XXI.
- Cassany, D. (1993/1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cruz, V. (2015). Las prácticas pre-profesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), 12-19.
- Di Meglio, M. (2012). *Análisis de la admisión en orientación vocacional-ocupacional, en una institución dependiente de la universidad* [Trabajo final integrador de especialización, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148184>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En de A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político*, (pp. 139-152). Del Estante Editorial.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, 27.
- Grassi, A. (2010). Niñez y adolescencia. Nuevos paradigmas, sus nombres y escritura. En A. Grassi, N. C. Córdova, C. M. Blanco, M. Carnevale, M. Foulkes, L. Grandal, A. Guaragna, M. E. Otero, M. Soler y M. L. Stella, *Entre niños*,

adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina (pp. 13-21).

Editorial Entreideas.

Masin, C. (2022). *Curar y ser curados. Poesía y reparación*. Las Furias.

Palazzolo, F. (2012). El tema de investigación: claves para pensarlo y delimitarlo. En M. S. Souza, C. J. Giordano y M. A. Migliorati (Eds.), *Hacia la tesis: itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación* (pp. 31-37). Universidad Nacional de La Plata

Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 25-50). Paidós.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).

Santana Vega, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.

Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

Zurbriggen, R., Skliar, M., Stolze, B., González, A. y Grosso, B. (2021). Politizar la ternura y sostener la esperanza: conversaciones entre Ruth Zurbriggen, Maro Skliar, Brenda Stolze, Andrea González y Belén Grosso. En B. Grosso (Coord.), *Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para otra ternura* (pp.109-133). Editorial Chirimbote.