



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°16. Rosario, 2020. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

No somos nada sin escuela. ¿No somos nada sin escuela?

Notas de los talleres de práctica docente en el contexto de la presencialidad suspendida

Marina Babini

ISP N°1 "Manuel Leiva" (Casilda)
mcbabini5@gmail.com

Cecilia Pacenti

IES N°28 "Olga Cossettini" (Rosario)
ceciliapacenti@gmail.com

Resumen

Este escrito es una invitación a la reflexión, a la pregunta que habilita a repensarnos desde nuestras prácticas cotidianas. "No somos nada sin escuela. ¿No somos nada sin escuela?" intenta provocar un escenario imaginario varias veces vislumbrado y vaticinado por muchos como es la desaparición de la escuela. Este contexto, donde las escuelas tienen la presencialidad suspendida, nos interpela a re pensar la formación docente, desde los talleres de práctica en los profesorados de nivel secundario cuyo eje central, desde hace años, ha sido el de sostener prácticas pedagógicas presenciales en instituciones educativas asociadas.

Palabras clave

Educación, presencialidad, talleres de práctica, formato escolar

Desde el 16 de marzo de 2020, a causa de la pandemia de Covid-19, se suspende la presencialidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Esta suspensión generó innumerables situaciones en las Instituciones Educativas en las que predominaron preguntas en relación a *qué y cómo* íbamos a seguir enseñando, cómo sostener o generar el vínculo pedagógico. Variables que, en el formato presencial, son respondidas con engañosa y aparente facilidad.

No somos nada sin escuela solo intenta ser la exteriorización de un sentir que sin lugar a dudas pone a rodar otra pregunta que, si bien no es nuestro interés abordar aquí, consideramos fundamental esbozar. La misma se vincula con cuáles son aquellos aspectos esenciales de las escuelas. En función de ella, solo compartimos una idea que subyace a este escrito que es el estudio de las culturas escolares que propone Elsie Rockwell¹ cuando teoriza sobre ciertas estructuras, herramientas y recursos de *larga duración*, de *duración relativa* y de *co-construcción cotidiana* que determinan una forma histórica de lo escolar. Estas variables que solidificaron la cultura escolar influyen en la construcción de nuestras identidades (personales y laborales) para *hacer escuela* sosteniendo modos de ser, una co-construcción del hacer educativo al que debemos reconocer cierto carácter subjetivamente.

En esta intervención es nuestra intención formular algunas ideas, preguntas, interpelaciones que nos han acompañado desde esta suspensión de la presencialidad; intentando hacer foco en los espacios de la práctica docente de los Institutos Superiores de Formación Docente para el nivel secundario, considerados éstos como construcciones nodales en los que las formas de la cultura escolar se plasman materializando modos de hacer escuela a través de la instalación de rituales y costumbres que acompañan la utopía comeniana de universalidad².

Por ello, en primera instancia nos interpelamos acerca de la noción de suspensión ¿qué se suspende cuando se suspende la presencialidad? Esta “pausa” hace que se suspendan los encuentros presenciales privilegiando el cuidado, pero ¿cómo reorientar la mirada, el funcionamiento de los talleres de práctica basados en la lógica de lo presencial, del encuentro? ¿cómo redirigirlos para volverlos espacios significativos y acreditables? Quizás esta suspensión, esta pausa en el camino es una oportunidad para mirar con otros ojos prácticas instaladas generando nuevas formas y estructuras que re signifiquen estos complejos espacios.

Prófugos de una estructura escolar o construyendo una nueva forma (¿escolar?) para la enseñanza

Ítalo Calvino³ con sus “ciudades invisibles” nos invita a viajar a Ersilia. Compartimos el viaje...

¹ ROCKWELL, E. *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural* [en línea] Brasil. Interações, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, Universidade São Marcos São Paulo, Brasil consultado el 8/7/2020 Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>

² FRIGERIO, G. Y DIKER G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As. (2008) Del Estante.

³ CALVINO, I (1972) *Las ciudades invisibles*, Siruela. [en línea], consultado en fecha 27/7/2020, disponible en línea: <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/calvino-las-ciudades-invisibles.pdf>

LAS CIUDADES Y LOS INTERCAMBIOS.

En Ersilia, para establecer las relaciones que rigen la vida de la ciudad, los habitantes tienden hilos entre los ángulos de las casas, blancos o negros o grises o blanquinegros según indiquen relaciones de parentesco, intercambio, autoridad, representación. Cuando los hilos son tantos que ya no se puede pasar entre medio, los habitantes se van: se desmontan las casas; quedan sólo los hilos y los soportes de los hilos.

Desde la ladera de un monte, acampados con sus trastos, los prófugos de Ersilia miran la maraña de los hilos tendidos y los palos que se levantan en la llanura.

Y aquello es todavía la ciudad de Ersilia, y ellos no son nada.

Vuelven a edificar Ersilia en otra parte. Tejen con los hilos una figura similar que quisieran más complicada y al mismo tiempo más regular que la otra. Después la abandonan y se trasladan aún más lejos con sus casas.

Viajando así por el territorio de Ersilia encuentras las ruinas de las ciudades abandonadas, sin los muros que no duran, sin los huesos de los muertos que el viento hace rodar: telarañas de relaciones intrincadas que buscan una forma.

Este relato acompaña nuestras reflexiones y nos lleva a preguntarnos qué queda de la educación cuando desaparece la escuela, cuando se suspende su presencia, qué queda de nuestro hacer profesional sin ella o ¿es acaso la educación inmanente a la escuela?; exponiendo además una urgente necesidad de pensar, cuáles son los hilos que hemos tejido en la educación a través del tiempo y cuáles son las estructuras - formas escolares que impactan en los talleres de formación docente actuando como reguladoras de su accionar.

Los prófugos de Ersilia se van, escapan. Construyen en otro lugar. ¿Podríamos pensar que en esta ocasión los talleres estamos prófugos?, prófugos ¿de qué? ... ¿de las lógicas escolares mecánicas?, ¿de las rutinas?, ¿de la escuela y su formato?, ¿del ideal comeniano de *enseñar todo a todos*? ¿de la especificidad disciplinaria?

Habilitar estas preguntas, pensarnos prófugos nos devela que algo queremos ocultar, algo queremos dejar, algo queremos abandonar; aunque también algo queremos que permanezca. En este contexto por demás de extraordinario, esta tensión nos acompaña. Escuchamos y decimos que no hemos elegido la virtualidad o al menos no como sucedió. ¿Será acaso que el prófugo va sin un rumbo cierto hasta que se construye nuevamente?, ¿estaremos buscando - esperando que esas formas/ estructuras conocidas nos vuelvan a encuadrar, nos vuelvan a dar un marco de cierta o aparente seguridad?... Hay estructuras que nos ayudan a construirnos, nos ordenan, nos proporcionan refugio ante la incertidumbre... ¿qué estructuras de las escuelas nos ayudan a construirnos?, la presencialidad ¿es (o era) la estructura, el sostén de nuestros talleres? ¿por qué sentimos, cual prófugo, que debemos justificar nuestras decisiones para que tengan sentido y sean válidas? ¿hay algo que queremos abandonar? ¿qué deseamos conservar?

Si tomamos prestado de la química por unos minutos el significado de suspensión podemos apreciar que el término alude a la visibilización de pequeñas partículas sostenidas en otra sustancia que sirve de vehículo; ¿acaso este contexto caótico suspense una "normalidad" para visibilizar esas partículas de una escuela o formato escolar que estaba próximo a su fecha de caducidad?

Estos primeros interrogantes nos orientan a revisar algunas perspectivas o supuestos históricos, entre ellas el mandato fundacional del nivel medio. El cual, devenido de los Colegios Nacionales, fue visto mayoritariamente como una instancia preparatoria para la universidad; aquí las raíces fuertemente disciplinarias, enciclopedistas y academicistas presentes en el nivel del mismo⁴.

En nuestra historia más reciente una nueva Ley de Educación Nacional⁵ irrumpe, aparece como el analizador⁶ que obliga a una revisión de los supuestos antes mencionados, provocando el surgimiento de algo desconocido e impensado hasta el momento: la educación secundaria como posibilidad para todos/as los/las jóvenes, adolescentes y adultos/as de nuestro país. Aparece en el horizonte de nuestras prácticas un desafío que obliga a la resignificación de sentidos del universo de la docencia, particularmente dentro del nivel medio, los nuevos fines y sentidos de la formación de sujetos sociales invisibilizados como sujetos pedagógicos para ese nivel. La ampliación del derecho a una educación secundaria de calidad pone en valor las diferentes trayectorias, pero también inaugura en este nivel cierto aspecto de universalidad, visibilizando la multiplicidad del devenir en el hacer cotidiano que invita, una y otra vez, a *tejer nuevas figuras*⁷.

Se instala en el debate educativo la indelegable consideración de una educación *en y para* una vida democrática. Este hito histórico, uno de los últimos hilos trazados en la trama educativa, devela parte de la urdimbre del nivel, sin embargo, el derrotero de las innumerables reformas que atravesó pocas veces puso tan en evidencia como la actual pandemia la fuerte impronta academicista y enciclopedista del mismo. La fragmentación de los tiempos y los espacios vino acompañada de la preponderancia disciplinaria que materializa algunas de las piezas que caracterizaron a la educación en la modernidad. Entre ellas, la construcción artificial de una organización espacio temporal como así también el uso y ocupación de la distribución de los cuerpos en el mismo; pero también de la insustituible formación docente o de un cuerpo de especialistas en el manejo de saberes y de un método a través del cual transmitir esos conocimientos⁸.

¿De qué manera la formación de formadores puede contribuir con ese cuerpo de especialistas más allá de la presencialidad? De acuerdo al momento histórico en que nos posicionemos reconocemos cómo la formación docente puso la intencionalidad en variados aspectos de la

⁴ PUIGGRÓS, A. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Bs. As. 2002 ed. Galerna.

⁵ Ley de Educación Nacional N° 26206.

⁶ LAPASSADE, G. *El analizador y el analista*. Barcelona. 1979. Ed. Gedisa.

⁷ TERIGI, F. Conferencia "*Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*". Santa Rosa, La Pampa- 2010.

⁸ DUSSEL, I; CARUSO, M; PINEAU, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires. 2016.

misma, tal como sostiene Litwin⁹, podemos reconocer tres grandes grupos de corrientes teóricas sobre formación docente. El primero de ellos refiere a la agenda clásica (décadas de 1950/1960) y pone el acento en la planificación desde un enfoque tecnicista, el docente es visto como un buen planificador enfocado en la enseñanza, perdiendo de vista que podemos enseñar y no aprender, enseñanza- aprendizaje aparecen como una misma cosa y no como entes/categorías/acciones diferenciadas. El segundo de ellos, nos remonta a la reflexión sobre la clase (décadas de 1970/1980) donde se prioriza la reflexión crítica sobre la clase a posteriori para enriquecer y mejorar clases futuras. Finalmente, el tercer grupo en cuestión plantea el estudio de la clase en su transcurrir poniendo en valor el imprevisto: revaloriza el papel de lo espontáneo, las instituciones y una sabiduría práctica que integra y reconoce la reflexión.

Podemos conjeturar que las variables de esta última corriente han orientado los diseños de la formación de formadores que nos sirven de soporte actualmente, donde el imprevisto y lo espontáneo adquirieron un valor protagónico, quizás más de lo que muchos de nosotros/as deseáramos y en la que pusimos a rodar un andamiaje sobre la práctica construido sobre la reflexión en nuestro hacer. Es entonces cuando aparece este nuevo e implacable emergente que venimos abordando; casi sin dilación se anuncia la suspensión de las clases presenciales y su continuidad a la distancia. Nos preguntamos, ¿no somos nada sin escuela? Las piezas de la modernidad que le dieron forma son puestas en jaque en este período: no hay tiempos y espacios artificialmente contruidos, e insistiendo en el foco sobre los talleres de práctica ¿cuál es su esencia sin presencialidad? ¿o no somos nada sin ella? ¿qué nos queda cuando la presencialidad se suspende? como prófugos, ¿qué riesgos asumimos? ¿somos capaces de pensar propuestas más allá de la masividad y la simultaneidad?

En Ersilia sus habitantes migran hacia nuevas tierras en las que puedan volver a construir su ciudad, ¿qué queda cuando la escuela se traslada o los que habitan la escuela se van? ¿qué nos queda en esta presencialidad suspendida? ¿cuán difícil es pensar en un nuevo “tejido” educativo para sostener el vínculo de enseñanza y aprendizaje... o podemos pensar en un tejido nuevo...?, ¿alguna vez imaginamos la docencia sin escuelas? ¿y la formación de docentes sin escuelas físicas en las cuales practicar/enseñar?

Desde sus orígenes, la escuela se ha preocupado por unificar, ordenar, impartir los mismos saberes a todos/as bajo la premisa de la igualdad. Terigi¹⁰ plantea que lo común ha sido lo mismo durante décadas: una misma escuela, un mismo currículum, un mismo tiempo; podríamos aventurar que la pandemia nos obliga, nos fuerza, nos empuja a pensar en lo común más allá de lo mismo: no hay espacio compartido, no podemos sostener idénticos recorridos ni una única forma; la equivalencia entre lo mismo y lo común se rompe para habilitar lo común desde lo diverso, es decir, “(...) lo común se construye como una novedad

⁹ LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. 2016 Paidós.

¹⁰ TERIGI, F. “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en FRIGERIO, G. Y DIKER G. “Educar: posiciones acerca de lo común” Bs. As. (2008) Del Estante.

creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo (...) el ámbito pedagógico es el espacio de creación de ese espacio de todos en términos de producción y transmisión de saberes”¹¹.

Retomando nuestra preocupación inicial en relación a los talleres de práctica de formación de profesores/as, es en la presencialidad suspendida que podemos identificar que en su devenir histórico han sostenido como principio rector una fuerte impronta disciplinaria a la luz de un ideal de universalidad que, tal como afirma Diker¹², oculta y niega lo común pensando en ello en el sentido que aquí lo hemos expuesto. ¿La sensación de desamparo por la mudanza a lo virtual que se produjo es proporcional a la angustia por la pérdida de lo universal y disciplinario? Recientemente escuchamos que el debate pedagógico didáctico inaugura la preocupación por una enseñanza y aprendizaje que apueste al desarrollo de saberes integrales, es decir, propuestas para pensar en la integralidad que pongan a jugar lo diverso, al menos en el momento preactivo de las propuestas de enseñanza. Frente a un panorama caótico creemos que hay una construcción posible.

Hacia la búsqueda y construcción de una tierra común

El relato de Ersilia nos invita a pensar qué permanece cuando las estructuras se pierden, o se abandonan.

¿Cada taller es un Ersilia? ¿Cada uno/a de nosotros/as somos como esos ciudadanos/as prófugos/as que tienen que abandonar las estructuras construidas en el taller para poder pensar en otras que nos otorguen sostén y cobijo?

¿Qué tramas tejen nuestros talleres? ¿cómo tendemos nuestros hilos con este encuentro presencial suspendido? El recorrido: observar, planificar, ejecutar, evaluar en clases presenciales se ha tornado una maraña que nos deja intersticios para habitar nuevas propuestas, ¿es esta la oportunidad de tomar distancia de este circuito para poder contemplarlo desde la lejanía?

Si esta situación genera o modifica algo en la escuela, ¿qué aspectos tenemos que modificar en los talleres?, ¿la concepción que asumimos de las prácticas?, ¿el vínculo que establecemos con nuestros/as estudiantes, las escuelas asociadas y los/as co-formadores/as?

Así como se piensa en nuevas instituciones marcadas profundamente por esta coyuntura, ¿podemos pensar en nuevos talleres, laboratorios de experimentación y reflexión constante? Resignificar, refundar sentidos esenciales no será un trabajo desde cero, Larrosa¹³ plantea la noción de “restaurar”. Ésta nos invita a examinar en profundidad nuestros espacios, pensar

¹¹ RODRÍGUEZ L, PELUSO N, TUCCI M, GARRIDO D, HERNÁNDEZ I “La educación popular en el siglo XXI: la construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base” [en línea] Polifonías Revista de Educación Año IV N° 7 2015 Consultado en julio 2020 Disponible en <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20-%20Rodr%C3%ADguez.pdf> p. 182

¹² FRIGERIO, G. Y DIKER G. *Educación: posiciones ...*

¹³ LARROSA, J; MALGUIZO, J; DANZA, M; MUÑIZ, C “La enseñanza interpelada. ¿Espacios, sentidos y alcances confinados? Alcances y efectos de la pandemia en la Arquitectura”. Secretaría de Investigación y Relaciones Internacionales FADU UNL 2020. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/%C3%BAltima_jornada_de_conversatorios_fadu#.XyldvihKJIU

con qué queremos quedarnos y debemos intervenir ante la urgencia, la emergencia, lo inesperado e insospechado; definir las bases, los cimientos de nuestros espacios de práctica y fijar hacia qué rumbo queremos dirigirnos, elegir un norte y dibujar, imaginar, soñar una nueva Ersilia... convencidos de que la construcción de lo común es posible.

Como hemos mencionado, la educación aparece en el horizonte de la posibilidad, posibilidades que abren e inauguran nuevas maneras educativas de ser y hacer, desde aquí es que pensamos como posible nuevas construcciones, edificaciones, ciudades en las que los hilos de lo común y de lo diverso predominen en el tejido educativo.

Lo común como opuesto, distinto o al margen de lo universal, habilita a revisar la utopía comeniana de *enseñar todo a todos*, contrario a lo que uno puede creer en una primera aproximación; en la pretendida universalidad de la educación lo común no está/no estuvo contemplado. Tal como afirma Rodríguez¹⁴, si lo común se asienta en lo diverso, el *todo a todos* no deja lugar para posibilidades diferentes: tal vez este vacío generado por la ausencia de la presencialidad viene a ofrecer una oportunidad para dar lugar a escuelas y formatos educativos a que abandonemos la búsqueda del ideal comeniano y empecemos a pensar en lo singular. La virtualidad ofrece recorridos diferenciales, secuencias, construcciones en diferentes tiempos y con diferentes procesos, es por ello que los talleres de práctica son una oportunidad para generar propuestas de enseñanza que descansen en esta idea de lo común como lo diverso... En esta nueva búsqueda, el formato que cada uno/a de los actores que habitamos los talleres hallemos para la generación de propuestas que encuentren sustento en estos principios, dependerá de los recorridos subjetivos /personales; pero es muy probable que nos alejemos del círculo observar, planificar, ejecutar, evaluar en clases presenciales y de secuencias meramente sostenidas por lo conceptual disciplinar...

“Desde la ladera de un monte, acampados con sus trastos, los prófugos de Ersilia miran la/maraña de los hilos tendidos y los palos que se levantan en la llanura/Y aquello es todavía la ciudad de Ersilia, y ellos no son nada” Ersilia sin prófugos/as sigue permaneciendo con sus hilos...nosotros/as, ¿no somos nada sin escuela?

¹⁴ RODRÍGUEZ L, PELUSO N, TUCCI M, GARRIDO D, HERNÁNDEZ I “La educación popular en el siglo XXI: ...

Bibliografía

BRAILOVSKY, D. *Reflexiones sobre el rol de los docentes durante el cierre de escuelas*. [PerúEduca] (29 de mayo 2020) Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=czaHp0Afoos&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3wr75pvDq4XbQnSCGauvxDaJLR6-6HpEfQRYy8QNS11YpR4pbWYrSdXU>

CALVINO, I. *Las ciudades invisibles*, Siruela. 1972. Disponible en:

<https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/calvino-las-ciudades-invisibles.pdf>

COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*, Madrid, 1657, Reus.

DAVINI, M. *La formación en práctica docente*, Buenos Aires, 2015, Editorial Paidós

DUBET, F. *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 2: 15-25 Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>

DUSSEL, I. *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel*. ISEP 2020 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

DUSSEL, I; CARUSO, M; PINEAU, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. 2016. Buenos Aires.

FRIGERIO, G. Y DIKER G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As. (2008) Del Estante.

KAPLAN, C. *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. 2006. Recuperado en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>

LAPASSADE, G. *“El analizador y el analista”*. Barcelona. 1979. Ed. Gedisa.

LARROSA, J; MALGUIZO, J; DANZA, M; MUÑIZ, C. *La enseñanza interpelada. ¿Espacios, sentidos y alcances confinados? Alcances y efectos de la pandemia en la Arquitectura*. Secretaría de Investigación y Relaciones Internacionales FADU UNL 2020 Disponible en:

https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/%C3%BAltima_jornada_de_conversatorios_fadu#.XyldvihKJIU

LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. 2016. Paidós.

PUIGGRÓS, A. *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Bs. As. 2002. Ed. Galerna.

PUIGGRÓS, A; RODRÍGUEZ, L; IMEN, P Y PINEAU, P. *Conversaciones en sala de maestrxs y profesorxs. Hacer escuela desde las pedagogías latinoamericanas*, cultura Amsafe, junio 2020. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7FvGtFd_v-I

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Versión electrónica de la 23ª edición del “Diccionario de la lengua española” disponible en <https://dle.rae.es/>, consultado junio 2020

ROCKWELL, E. *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural*. *Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, Universidade São Marcos São Paulo, Brasil Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>

RODRÍGUEZ L, PELUSO N, TUCCI M, GARRIDO D, HERNÁNDEZ I. *La educación popular en el siglo XXI: la construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base*. *Polifonías Revista de Educación Año IV N° 7 2015* Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20-%20Rodr%C3%ADguez.pdf>

ROMERO C; LARROSA, J; DUSSEL, I; RAIMERS, F Y KATZ, A *La escuela: del fracaso a la catástrofe. Entre la crisis de un modelo y el vacío de su ausencia*. *La Usina social*, 10 de junio 2020. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mQRMMaoNmMg>

TERIGI, F. *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común* en FRIGERIO, G. Y DIKER G. “Educar: posiciones acerca de lo común” Bs. As. (2008) Del Estante.

TERIGI, F. Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Santa Rosa, La Pampa. 2010

Documentos

Ley Nacional N° 26206. Ley de Educación Nacional.

Sobre las autoras

Marina Babini

Es profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Actualmente se desempeña como docente en escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe.

mcbabini5@gmail.com

Cecilia Pacenti

Es profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Actualmente se desempeña en Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe.

ceciliapacenti@gmail.com