

La excepción como oportunidad: lo que nos dejó la Pandemia. Experiencias y tensiones desde la Educación Superior.

NOELIA YANINA GERVASIO.

Cita:

NOELIA YANINA GERVASIO (2021). *La excepción como oportunidad: lo que nos dejó la Pandemia. Experiencias y tensiones desde la Educación Superior. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/738>

La excepción como oportunidad: lo que nos dejó la Pandemia.

Experiencias desde la Educación Superior.

Febrero 2021

Noelia Y. Gervasio
Prof. en Ciencias de la Educación

- ¿Qué significó para las y los educadores transitar laboralmente el 2020?
- ¿Qué implicó esta brusca interrupción para nuestros habituales modos de desempeñarnos?
- ¿Qué nuevas prácticas nos vimos empujados a desplegar? ¿Bajo qué condiciones?
- ¿Qué desafíos nos atravesaron? ¿Qué fué lo que se puso ante nuestros ojos de una manera dramática que antes no queríamos (o no podíamos) ver?

A lo largo del año 2020 hemos escuchado y leído mucho en torno a éstos y otros interrogantes que surgieron en nuestro ámbito: pedagogos, académicos, especialistas, funcionarios, representantes gremiales, tanto argentinos como de otras nacionalidades. Todos coincidieron en señalar lo inédito y abrupto del escenario que atravesamos. En general, se manifestaron poniendo en valor lo que el sistema y los trabajadores de la educación pusimos en marcha para hacerle frente a la novedad (no buscada, no deseada, no anticipada), que tornó *patas para arriba* todas nuestras certezas y saberes contruidos. Ha sido muy valioso contar con ese acompañamiento, con las reflexiones y discusiones que se habilitaron alrededor del saber pedagógico en época de “emergencia”, porque nos permitió *hacer camino al andar*, en proceso, en tiempo real.

En ese tránsito fuimos descubriendo varias cosas: que no podemos solos/as, que formamos parte de un entramado mayor, que nos podemos equivocar, que podemos experimentar y eso no necesariamente es un signo de improvisación, que hay que seguir aprendiendo SIEMPRE, que nuestros estudiantes valoran y esperan el encuentro con sus docentes, que no les da todo lo mismo. Descubrimos que las paredes del aula y de

la escuela no son sólo paredes, que son símbolo y materialidad de espacios comunes, de proyectos, sueños y expectativas compartidas. La no presencialidad nos dió la posibilidad de valorar como nunca antes ese espacio y ese tiempo de encuentros, esa *suspensión* de la que nos hablan Masschelein y Simons, “*donde la sociedad se mantiene al margen, (...) un lugar y un tiempo profanos, accesible para todos y, al mismo tiempo, susceptible de (re)apropiación del sentido*” (2014, p18).

En ese descubrimiento muchos de nosotros vimos emerger a la superficie algunas tensiones que, de algún modo u otro, ya veníamos sintiendo bajo nuestros pies y en nuestros espacios de trabajo. Quedaron expuestas a la vista de todos, ya no había modo de dejarlas pasar o *hacer la vista gorda*. Esas tensiones que se desnudaron no implicaron una novedad para muchos de nosotros, pero sí significaron tener que hablar de ellas, objetivarlas y pensarlas como condiciones propias de este tiempo, sin más excusas.

Voy a hacer referencia a cuatro tensiones, que son las que personalmente he sentido como evidentes, a riesgo de no abarcar la integralidad del escenario descrito.

La aclaración que debo hacer antes de continuar es necesaria para poner en contexto los aspectos que voy a desarrollar. Lo haré desde mi trayectoria como formadora de docentes en el Nivel Superior, de grado y de posgrado, en tres instituciones distintas (Institutos Superiores y Universidad), en ocho carreras diferentes.

1. Primera tensión: los formamos para que sean estudiantes cada vez más autónomos, pero para eso nos necesitan allí, sosteniendo.

Es sabido que el proceso formativo de quienes se preparan para ser docentes debe estar atravesado por prácticas de enseñanza y condiciones institucionales que favorezcan el despliegue gradual de niveles crecientes de autonomía y responsabilidad, reconociendo la diversidad de trayectorias posibles que los estudiantes van construyendo en su paso por la formación docente inicial. Estos imperativos vienen siendo materia de reflexión por parte de quienes tenemos esta tarea entre nuestras manos, nos preocupan y nos ocupan desde hace varios años (aunque podemos reconocer e identificar que algunas de nuestras prácticas habituales entran en contradicción con ellos), por eso son aspectos a seguir trabajando y profundizando.

Hemos dedicado jornadas enteras a discutir sobre estas cuestiones, hemos leído innumerables artículos, documentos oficiales y material bibliográfico, hemos compartido experiencias y hemos elaborado variadas propuestas e itinerarios formativos que, de forma colaborativa, intentaron dar respuesta a dichas demandas.

La interrupción de las clases presenciales nos tomó por sorpresa a todos, docentes y estudiantes, cuando apenas se iniciaba el ciclo lectivo, no habiendo tenido aún contacto unos con otros y en condiciones muy desiguales de poder desarrollar una propuesta 100% virtual (aunque en ese momento no sabíamos que dicha condición se extendería durante todo el año).

Ante esta nueva situación, los docentes nos arrojamos rápidamente hacia la búsqueda de herramientas propias de la virtualidad (un ámbito escasamente explorado por muchos), tratando de imaginar modos y estrategias que nos permitieran acercarnos a nuestros -repito, desconocidos- estudiantes. Correos electrónicos, aulas virtuales, classroom, grupos de Whatsapp, grupos cerrados de Facebook, encuentros sincrónicos a través de Zoom / Meet, entre muchas otras. Independientemente de las herramientas utilizadas y de las estrategias desplegadas, fuimos a tientas buscando modos de reemplazar nuestras clases por otras vías no presenciales.

Mientras que, por otro lado, los estudiantes (en general sin las competencias digitales necesarias para el aprendizaje en línea) nos demandaban, solicitaban nuestra ayuda, esperaban algo de nosotros, aguardaban indicaciones y todo lo que pudiéramos ofrecerles. Estaban sin brújula, desesperados, con miedo, incertidumbre y ansiedad. Tal vez igual que nosotros, pero pidiendo que seamos sus guías en ese tránsito desconocido. ¡Nos dimos cuenta que nos necesitaban! En ese pedido de *auxilio*, hubo de todo: aquellos que contaban con medios y recursos (no sólo tecnológicos) para “seguirnos” tras la adecuación de nuestras propuestas, y quienes se encontraban con mayores dificultades para incorporarse y/o sostenerse en esta nueva modalidad.

No es necesario que insista en el análisis de lo que ya se ha dicho hasta el cansancio, lo que quedó al desnudo mostrando las profundas desigualdades que existen en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo, que además se vieron acrecentadas por la irrupción de la Pandemia. Tema interesante para debatir en otro artículo.

Al margen de eso, quiero hacer foco en lo que mencioné al principio, estos estudiantes que presuponemos adultos independientes y a los que les exigimos relativa autonomía e implicación en el propio proceso de aprendizaje, tenían dificultades para acercarse a

las propuestas sin nuestro acompañamiento, sin nuestra guía y orientación. Esta condición emergió muy clara en aquel contexto, pero de alguna manera no era del todo “nueva”. Lo que me llevó a hacerme algunas preguntas ¿No es acaso nuestro rol como docentes estar ahí para ellos? ¿No es nuestra función ofrecerles condiciones favorables para que puedan aprender a gestionar su propio aprendizaje, de tal modo que al final de su etapa de formación consigan ser, efectivamente, autónomos? ¿Por qué será que a veces damos por hecho que ya saben, o que deberían saber ciertas cosas, o que pueden lograrlas solos?

Como formadora estoy convencida que nuestras prácticas docentes deben estar dirigidas al logro de niveles crecientes de autonomía en el aprendizaje. Aún cuando al comienzo de dicha experiencia, es curioso observar cómo los estudiantes, de entrada, manifiestan cierta resistencia. Las representaciones que los estudiantes poseen de lo que es aprender, en consonancia con los modelos de enseñanza que han conocido en sus trayectorias previas, juegan un rol fundamental. El aprendizaje autónomo supone una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, sus mecanismos y estrategias, el desarrollo de capacidades para buscar, seleccionar e interpretar información, y para resolver los problemas de aprendizaje de manera estratégica, que el alumno no siempre está dispuesto a llevar a cabo ni tiene todas las herramientas para hacerlo. Por ello debemos enseñarlo y promoverlo. Debemos mostrarles *cómo*, habilitarles ese camino y convocar / acompañar con dispositivos pedagógicos y didácticos que vayan en ese sentido.

Lo que quiero mostrar, en definitiva, es que tanto durante la experiencia vivida tras la suspensión de clases presenciales, como en un escenario de “normalidad”, nuestra tarea como formadores debe verse interpelada por esa tensión a la que hice referencia. Sin negar por ello lo difícil y precario del panorama que fuimos desplegando en el 2020. Tal vez con la conciencia de que esa situación inédita la puso en una dimensión mayor a la que conocíamos.

2. Segunda tensión: acompañamos al grupo-clase pero, también, individualizadamente a cada uno.

Es una condición determinante de nuestra tarea el hecho de dirigir los esfuerzos hacia un grupo-clase. Ese es el formato que conocemos y a partir del cual diseñamos estrategias y acciones. Ya lo decía Juan Amós Comenio (1592-1670), el padre de la

didáctica, acerca de “enseñar todo a todos”. Aunque es cierto que el modelo de *simultaneidad de la enseñanza* se lo debemos al sacerdote francés Juan Bautista de La Salle (1651-1719) quien dedicó su vida a la educación masiva de niños pobres fundando en 1681 el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Como es sabido, ese fue el modelo que prevaleció hegemónicamente al ser monopolizado por el Estado, como regulador del sistema, para masificar la educación en pos de unificar la lengua, la historia, la cultura, etc.

También sabemos que hace tiempo se vienen poniendo en cuestión algunos de los supuestos sobre los que se asienta el modelo simultáneo: que todos aprenden lo mismo y al mismo tiempo, a partir de las mismas propuestas.

Hoy ya sabemos que nuestras aulas son heterogéneas (Anijovich, 2004) en muchos sentidos. Porque quienes las habitan llegan con diferentes experiencias y saberes previos. Porque los tipos de inteligencia son múltiples y los estilos de aprendizaje diversos. Porque las trayectorias educativas son variadas. Porque asumimos que todos somos distintos. Pero a la vez, todos somos capaces de aprender. Entonces, para enseñarle a todos no podemos hacerlo de una sola y única manera.

¿Qué decir de un tiempo en el que la simultaneidad quedó abruptamente suspendida? ¿Cómo nos acercábamos a ese grupo de estudiantes sin dejar de tener en cuenta las particularidades? ¿Qué pudimos realmente enseñarles a todos y a cada uno? Ya no estábamos todos juntos compartiendo un mismo espacio físico, sino que cada uno “conectaba” con la tarea desde la intimidad de su espacio doméstico. Mayormente tampoco coincidían los tiempos, salvo en los encuentros sincrónicos (de los que participaba cada estudiante según sus posibilidades) y de manera bastante irregular. Más que nunca, esa excepcionalidad nos obligó a reelaborar nuestras propuestas, para poder llegar a todos, de manera diferenciada. Para permitir que todos tuvieran acceso a los aprendizajes, independientemente de la disponibilidad de recursos y de las condiciones en las que estaban inmersos. Atender a la situación de cada estudiante significó indagar sobre sus posibilidades de acceso a recursos tecnológicos y conectividad, brindarles alternativas de horarios y días de la semana para que pudieran participar de los encuentros sincrónicos¹, ofrecerles copias de los materiales en formato

¹ Teniendo en cuenta que muchos de nuestros estudiantes son madres/padres de familia y en el contexto de ASPO debieron abocarse al cuidado de sus hijos, al acompañamiento de las tareas escolares, en muchos casos contando con un sólo dispositivo y dificultades para el acceso a internet. Otros casos de estudiantes que trabajan en áreas consideradas esenciales (como enfermeras o policías) debieron continuar haciéndolo. Compatibilizar todo eso con la continuidad de la Carrera les resultó complejo.

papel, flexibilizar pautas y criterios de trabajo, habilitar diversas vías para canalizar sus dudas / consultas, responder esas consultas en cualquier momento del día y/o de la semana, entre otras. En definitiva, trabajar para construir y sostener el vínculo, no sólo en lo personal sino (y sobre todo) con el aprendizaje.

Sería importante no perder de vista ese recorrido, que significó, ni más ni menos, que hacer visible esta tensión que implica dirigirnos a un grupo pero a la vez a cada uno de nuestros estudiantes. Estudiantes con nombre y apellido, con rostro, con voz, con historia, con singularidad. Lo hicimos con mucho esfuerzo dado el contexto, pero debiéramos darle continuidad para hacer realidad los mandatos de inclusión y educación como derecho. Carlos Skliar (2012) lo plantea en términos de *“el arte de saber en qué momento nos dirigimos a cualquiera o a cada uno en particular”*.

3. Tercera tensión: la tecnología no es la panacea, no resuelve todos nuestros problemas, pero de golpe se volvió un “oasis” en medio del desierto pandémico.

*“Las nuevas tecnologías prometen muchas veces la satisfacción inmediata del usuario, la adaptación a cada uno, y el entrar y salir cuando uno quiere, que combinan mejor con el “para algunos” que con el “para todos”. Hay que aclarar que ese “todos” no es ya el todo homogéneo que se pensaba en el siglo XIX, pero sí es el “todos” de una sociedad a la que le preocupa la justicia y la igualdad en el acceso al conocimiento, y que pretende sostener una conversación y un marco de acciones compartidas. Ese nuevo “todos” tiene que hacerle lugar a la diversidad de recorridos y de experiencias, y en eso las nuevas tecnologías pueden ayudar mucho, pero también tiene que tener como horizonte que esas experiencias diversas se enriquezcan con otras, se dejen interrogar por perspectivas diferentes, y se combinen con lo que la sociedad humana ya acumuló en saberes y en lenguajes. En esas otras tareas, la función de la escuela sigue siendo **fundamental**”* (Dussel, 2010, p.86)

No hay nada nuevo en esto. Nos encontramos, hace ya algunas décadas, asistiendo al falso dilema acerca de *sí o no a las nuevas tecnologías en la escuela*. Como sucede con tantas otras cuestiones, se trata de una simplificación de la discusión. El debate genuino debería darse en torno a las preguntas *¿para qué?* y *¿cómo?*

Desde el ámbito de la formación de docentes no debiéramos negar ni desconocer que las tecnologías ocupan un lugar fundamental como estrategia de mejora de los aprendizajes y acceso al conocimiento, pero sí deberíamos desconfiar de los discursos

que las presentan como una innovación didáctica en sí misma, ocultando otros intereses. En línea con lo planteado por Silvina Gvirtz, sería importante considerar que la incorporación de las llamadas TIC puede implicar un salto de calidad “(..) *siempre y cuando su implementación responda a criterios pedagógicos y didácticos claros, atraviese las situaciones de enseñanza y aprendizaje reales, y no se convierta en una innovación en sí misma, desarticulada del resto de las actividades escolares, en un como sí tendiente a modernizar la escuela*” (2019, p123).

Como ya se planteó más arriba, al haber tenido que migrar de manera intempestiva hacia medios digitales, debimos adecuar toda nuestra propuesta. También se dijo que la mayoría de nosotros teníamos nula o escasa experiencia en educación exclusivamente a través de medios digitales (o a distancia). De todas formas, recurrimos a lo que sabíamos, pedimos ayuda, hicimos cursos acelerados de edición de videos, de administración de aulas, aprendimos a grabar clases y subirlas a Youtube, a moderar foros de debate, a trabajar con documentos colaborativos... y en parte eso nos permitió establecer la comunicación con nuestros estudiantes y garantizar la tan mentada *continuidad pedagógica*.

Podemos decir orgullosos que ahora contamos con un recorrido que seguramente podremos capitalizar en este año 2021 que nos desafía a pensar formas combinadas de escolarización.

Fuera ya de un contexto de emergencia, todos ansiamos y consideramos necesario volver a la presencialidad. Pudimos verificar que las pantallas no son suficientes y que no reemplazan el trabajo cara a cara con nuestros estudiantes, el encuentro físico, la discusión en clase, el intercambio, el pensar juntos, en definitiva la dimensión social / grupal de la enseñanza y del aprendizaje que fue la que más se resintió en este proceso.

La advertencia es frente al optimismo ingenuo de pensar que si se resolvieran todas las dificultades de acceso a las tecnologías en las escuelas, de los docentes y estudiantes, se acabarían todos nuestros problemas. No nos confundamos, los problemas que debemos enfrentar no son sólo ni fundamentalmente tecnológicos, son sobre todo **pedagógicos**. Porque sabemos que reproducir una clase tradicional (unidireccional) a través de una pantalla es una forma de sub-utilizar una tecnología que tiene usos mucho más interesantes. Trasladar prácticas perimidas que sólo promueven la repetición acrítica por parte de los estudiantes a las aulas virtuales, no nos cambia la ecuación. Transformar la propuesta de explicación y clase magistral que el profesor *dicta* en el aula en un cúmulo de archivos en una carpeta alojada en la nube, es más de lo mismo.

Utilizar una aplicación desde el celular para que los estudiantes respondan preguntas de un examen indicando verdadero o falso, no implica ninguna revolución pedagógica, todo lo contrario.

Enfrentar esos (y tantos otros) problemas pedagógicos es lo que nos va a permitir poner a la tecnología al servicio de una mejor enseñanza y de un mejor aprendizaje.

4. Cuarta tensión: formamos parte de un entramado, trabajar con otros es mucho más que un marco de organización laboral

Philippe Perrenoud se pregunta y responde lo siguiente: “*¿Por qué las personas que trabajan en la misma institución no podrían comprometerse en un proyecto común? Porque las individualidades, reunidas casi por azar no pueden constituirse fácilmente en actor colectivo, sobre todo en el campo de una profesión todavía muy individualista. Se puede tener un proyecto personal claro y saberlo llevar a cabo sin estar deseoso ni ser capaz de unirse a un proyecto colectivo*” (2007, p.76)

Como vengo insistiendo en los anteriores apartados, otra vez, esta discusión no constituye para nada una novedad. Quienes trabajamos en las instituciones educativas conocemos claramente las dificultades que se nos presentan en ese sentido. Pero a las dificultades propias de las condiciones de trabajo que muchos y muchas tenemos (y que son reales), se le suma la resistencia de algunos colegas que sienten amenazada su cuota de autonomía por el hecho de trabajar, articular, coordinar, consensuar o compartir con otros la tarea; además de un hábitus totalmente arraigado que les impide pensar su accionar en términos colegiados.

No voy a ahondar en análisis y reflexiones acerca de por qué es un problema seguir considerando en estos tiempos nuestro oficio como una labor individual y aislada, porque hay una vasta bibliografía que lo desarrolla ampliamente y hasta investigaciones que lo demuestran.

Sí me interesa reflexionar acerca de qué estrategias de trabajo asociado y colaborativo pudimos llevar efectivamente adelante frente al panorama ya descrito, que nos puedan servir como basamento para darles continuidad más allá de la coyuntura.

Sabemos que en 2020 no hubo salas de profesores, ni pasillos, no hubo recreos, nos faltaron esos momentos de ingreso o egreso del Instituto como espacios de interacción. Pero muchos de nosotros fuimos habitando otros espacios y encontrando formas

nuevas, construyendo modalidades alternativas para que el trabajo articulado (por otros medios) tuviera lugar.

Fuimos convocados al trabajo por Campos, por áreas afines, asociando cátedras para organizar la tarea y allí descubrimos que la tecnología nos permitía “estar” en un mismo aula a varios profesores con el mismo grupo de estudiantes, coordinando actividades y debates, abordando problemas comunes desde diferentes dimensiones, compartiendo materiales, proponiendo articulaciones para presentar propuestas más integradas, tanto desde lo pedagógico como desde lo curricular. No fue una tarea sencilla, claramente era algo que empezábamos a explorar, aún en aquellas carreras en las que desde hacía años contábamos con el espacio de los Talleres Integradores Interdisciplinarios (TAINES), este desafío impactó doblemente: había que diseñar propuestas integradas desde una modalidad no presencial.

Los estudiantes, por otra parte, también tuvieron que acomodarse a esa nueva lógica, que los desorientó en un primer momento, pero en mi experiencia creo que avanzado el año fueron comprendiendo y valorando el trabajo conjunto entre diferentes cátedras y profesores.

Para muchos de nosotros fue muy valioso y contenedor poder compartir con otros (incluso desde lo emocional) el peso de la situación y la incertidumbre, en lugar de intentar sobrellevar la tarea en soledad. En un tiempo donde la lucha por la supervivencia se volvió cotidiana, en medio de noticias que contaban cantidades de muertos e infectados, abrumados por imágenes de sufrimiento y desolación generalizada.

Para terminar, y siguiendo las reflexiones de Flavia Terigi, trabajamos desde la convicción que *“(…) la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional”* (2012, p23). No es algo que descubrimos durante la Pandemia, pero sin dudas lo pudimos resignificar y se nos abrió un amplio abanico de posibilidades, antes impensado. La oportunidad de sostener esos acuerdos y ese marco colectivo de trabajo más allá del tiempo de excepcionalidad, será el legado que nos deje el año 2020.

5. A modo de cierre...

De las preguntas iniciales queda claro, luego del recorrido propuesto, que nadie salió indemne tras la experiencia sin precedentes del año 2020.

Pero ¿qué podemos hacer con esa vivencia? ¿cómo debemos enfrentar este tiempo que viene? ¿será el tiempo de la post pandemia, como han anticipado muchos? ¿o será una vuelta a la vieja “normalidad”?

Podríamos aceptar que aún estamos pasmados por el miedo y la sorpresa, que no comprendimos esa realidad, ni el modo en que nos interpelaba, quedarnos inmóviles y sin reacción. Detenidos en ese quiebre.

O podríamos, pasado el terremoto, intentar por todos los medios “volver” a lo ya conocido, a tierra firme, donde nos sentíamos seguros y a salvo, sin rastro ni atisbo de afectación.

También podríamos intentar rehacernos a partir de lo vivido, sin permitirnos fingir un *como sí* nada hubiera pasado; recuperar toda esa movilización de recursos que se puso en juego en una situación forzada y casi improvisada, darle una vuelta de tuerca, ajustarla. Ahora con más tiempo para pensar, podríamos revisar esas tensiones que se evidenciaron (las que mencioné en este artículo y muchas otras), discutir las al interior del colectivo institucional, reflexionar y tomar registro de ellas, construir entre todos nuevos marcos de referencia para movernos en una atmósfera distinta, menos conocida. ¿Podremos hacerlo? Deberíamos hacerlo, no podemos dejar pasar la oportunidad que la Pandemia nos dejó.

Bibliografía:

- **Anijovich, Rebeca** (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Cerezo, Rebeca** (2011) Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, vol. 50, núm. 1.
- **Davini, María Cristina** (2015) Acerca de las prácticas docentes y su formación. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- **Del Mastro, Cristina** (2000) Aprender a aprender: una aproximación sobre el uso consciente e intencional de estrategias. Universidad Católica del Perú, Vol IX, Nº 18.
- **Dussel, Inés** (2010) Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana.
- **Gvirtz, Silvina** (2019) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires. Aique Educación.
- **Masschelein, Jan; Simons, Maarten** (2014) “Defensa de la Escuela. Una cuestión pública” Miño y Dávila.

- **Perrenoud, Philippe** (2007) Diez nuevas competencias para enseñar . Colección Biblioteca de aula, 196. Ed. Graó. Barcelona (5ª edición)
- **Sklar, Carlos** (2012) Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. Revista IRICE Nº 24, pp. 37-45.
- **Terigi, Flavia** (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana.