

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

Sistematización de experiencias (prácticas educativas) Experiencia APE¹. IES Gobernador José Cubas con escuelas de la zona. Concepciones sobre inclusión educativa

Prof. Claudia Montes Sobelvio
IES Gobernador José Cubas, Catamarca
profmontesclaudia@gmail.com



Prof. Ivanna Lorena Juárez
IES Gobernador José Cubas, Catamarca
ivannalor@gmail.com



Prof. Beatriz Griselda Diaz
IES Gobernador José Cubas, Catamarca
Sheguediaz@gmail.com



1. Resumen

El objeto de este artículo es analizar la experiencia de acompañamiento pedagógico, realizado por el IES Gobernador José Cubas, durante el año 2023, a seis escuelas de su radio de influencia -territorio-, tanto de Nivel Primario como de Nivel Secundario. Dicho acompañamiento se aborda desde cuatro ejes teóricos encadenados, que surgen del diagnóstico situacional realizado previamente, estos ejes son: Nuevas nociones de enseñanza y de aprendizaje, los nuevos sujetos educativos; aulas heterogéneas, enseñar para la diversidad; evaluación formativa, criterios e instrumentos de evaluación; educación y evaluación inclusiva, adecuaciones curriculares. Es precisamente sobre este último eje que se realiza el recorte de análisis teórico, y vivencial. Dicho ejercicio se efectúa desde las nociones teóricas de trayectorias de formación, inclusión y accesibilidad educativa, tecnologías educativas y subjetividades docentes. El cuestionamiento que guía todo el proceso, está centrado en las tensiones y resistencias -por parte de los/as docentes implicados/as en esta experiencia- sobre la necesidad del trabajo en el aula considerando la diversidad y la heterogeneidad como parte integrante de ella.

Palabras claves: Acompañamiento. Diversidad. Educación. Inclusión. Vínculo

¹ Apoyo Pedagógico a las Escuelas

Summary

The purpose of this article is to analyze the experience of pedagogical support, carried out by the IES Governor José Cubas, during the year 2023, to six schools in its radius of influence - territory-, both at the Primary and Secondary Levels. This support is approached from four linked theoretical axes, which arise from the situational diagnosis previously carried out, these axes are: New notions of teaching and learning, new educational subjects. Heterogeneous classrooms, teaching for diversity. Formative evaluation, evaluation criteria and instruments and inclusive education and evaluation. Curricular adaptations. It is precisely on this last axis that the theoretical and experiential analysis is carried out. This exercise is carried out from the theoretical notions of training trajectories, educational inclusion and accessibility, educational technologies and teaching subjectivities. The questioning that guides the entire process is focused on the tensions and resistances on the part of the teachers involved in this experience - on the need to work in the classroom considering diversity and heterogeneity as an integral part of it.

2. Introducción

La experiencia de acompañamiento pedagógico a las escuelas, que se va a sistematizar en este artículo, se enmarca en la Ley de Educación Nacional N°26.206 – art.75-, donde se establecen cuatro funciones básicas para el sistema formador: formación inicial, formación continua, investigación y apoyo pedagógico a escuelas.

Dentro de estas cuatro funciones; la de apoyo pedagógico a las escuelas, posibilita tomar dimensión de lo dinámico de la relación entre el mundo de la formación y el del trabajo, lo que implica ser capaz de comprender escenarios situados y cambiantes preparándose para ellos. La realidad es que la organización de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) no cuenta con los recursos para desarrollar esta función, por lo que el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)² promueve el desarrollo de una línea orientada a la instalación de la función, a través del acompañamiento financiero y la asistencia técnica a proyectos institucionales de apoyo a escuelas, denominado APE. Es así que, el apoyo pedagógico, promueve procesos de trabajo concretos compartidos entre los ISFD y las escuela para entablar una reflexión y acción permanente sobre las prácticas de enseñanza, fortaleciendo de esta manera el rol de docentes en ejercicio y generando nuevas experiencias formativas, en futuras y futuros docentes, en el marco de su formación inicial.

Desde su creación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha tomado como uno de sus principales objetivos avanzar en la institucionalización de las funciones desde una perspectiva integral y articuladora. APE, enmarcado en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 140/2011, fue significativo para fortalecer la tarea docente en escenarios post pandémicos que demandaban una renovación en las prácticas de enseñanza, cuyo motivo generó el compromiso jurisdiccional de trabajar con los ISFD en atención a las escuelas para las que están formando a los profesionales. Ya que es en estas en las que, a futuro, se desplegarán sus prácticas.

La jurisdicción promueve los PNFP asumiendo el compromiso de “planificar, dar seguimiento y evaluar” a los mismos, para establecer líneas de acción direccionadas a lo que la escuela concretamente demanda y que se relaciona con lo social, en el marco de las resoluciones del CFE N° 30/07, 140/11, 167/12 y 182/12. De esta manera, la Dirección de Educación Superior se encarga de definir, planificar y organizar las líneas de acción propias de APE, atendiendo a

² Iniciativa nacional aprobado por el Consejo Federal de Educación que tiene como propósito la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos/as los/as docentes de Argentina, en respuesta a políticas educativas que buscan mejorar las condiciones de la docencia.

la elaboración de un marco de trabajo en conjunto con las Direcciones de Nivel y Modalidades, buscando articular las políticas educativas; diseñar dispositivos de acompañamiento, seguimiento y evaluación; promover el trabajo interinstitucional de los ISFD con las escuelas que integren proyectos de innovación y mejora; planificar implementación de acciones y extender el alcance del proyecto en base a un análisis territorial -de escuelas- del radio de influencia, teniendo en cuenta la información obtenida previamente de registros estadísticos que sirven de indicadores a considerar para abordar diversas problemáticas desde un punto de partida concreto sujeto a la manifestación de imprevisibles situaciones.

Para esta experiencia, se toma a las instituciones educativas como espacios de trabajo donde deben surgir y resolverse la mayor parte de los problemas de la enseñanza, ya que es en las escuelas donde se detectan situaciones reales y significativas sobre las que se debe reflexionar y generar nuevo conocimiento. Por lo que es muy importante la identificación de las necesidades y demandas de acuerdo a lo que aportan los equipos directivos, los/as docentes tanto de las escuelas como de los institutos y los/as alumnos avanzados de los profesorados.

Entender la vinculación entre las Instituciones Formadoras y las escuelas implica incorporar la idea de territorio educativo, desde un punto de vista de instalación geográfica y de contexto socio/político/cultural. “La escuela, vista como “ventana de la sociedad” donde se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, los lazos sociales, los conflictos, los malestares, las pugnas, las desigualdades y la fragmentación, las movilidades, las negociaciones, las exclusiones o las expulsiones y discriminaciones a determinados sujetos (DGCYE PBA, 2007, p. 6)

Cada Instituto de Educación Superior, y en particular en este caso, el IES Gobernador José Cubas, que es el eje del proceso de acompañamiento realizado a las escuelas de “su territorio”, está emplazado en un entorno donde las escuelas de todos los niveles educativos, las asociaciones barriales, los clubes, las organizaciones sociales y políticas conforman un complejo mapa de interrelaciones socioculturales que atraviesan a las familias y como tal a los/as alumnos (pasados, presentes y futuros). Comprender el mapa es una gran tarea, de mucho valor pedagógico, porque toda la comunidad educa, enseña, instruye con sus propios códigos, valora y jerarquiza, en acuerdo o no con lo instituido desde el aula. Con lo que se hace evidente la necesidad de salir del conocido modelo endogámico y autorreferente propio de los Institutos, promoviendo nuevas formas de encuentro con las escuelas y no sólo con las que requiere para la práctica de sus alumnos, sino con todas las que influyen como comunidad de aprendizaje. Esta experiencia le permite al IES pensar en ofertas de apoyo de formación permanente y de mejora hacia el interior del colectivo institucional, resignificando la articulación entre niveles y recuperando el lugar del Nivel Superior como privilegiado para aportar acompañamiento y escucha de lo que la escuela y sus docentes tienen que decir.

En el marco de las previas consideraciones tanto teóricas, organizativas y políticas, la jurisdicción pone en marcha la línea de acompañamiento pedagógico a las escuelas (APE), para ser definidas, planificadas y ejecutadas de acuerdo al contexto concreto de cada ISFD en el transcurso del ciclo lectivo 2023. Es así, como el IES selecciona un equipo de trabajo integrado por cuatro docentes de la institución, todos con formación de base en Filosofía y Ciencias de la Educación, particularmente con experiencia en práctica docente y reconocida trayectoria académica en el medio. El equipo realiza tareas de diagnóstico situacional en el territorio y, de acuerdo a lo recabado en este ejercicio, se determinan las instituciones y los ejes de trabajo que se ejecutarán durante todo el acompañamiento.

Un aspecto importante a resaltar, es la incorporación de alumnos/as de práctica docente de primer año de los profesorados de Geografía y Tecnología, quienes asisten a los encuentros, relevan datos edilicios, de Planta Orgánica Funcional (POF), de gestión, de cultura institucional

y participan en la organización y logística de los talleres, generando una vivencia formativa que amplía sus horizontes como futuros/as docentes.

El IES Gobernador José Cubas, se encuentra ubicado en la localidad de San Isidro, departamento Valle Viejo de la Provincia de Catamarca, por lo que las escuelas destinatarias se encuentran ubicadas en su radio de influencia, tanto por asistir a ella los/as estudiantes de práctica docente, como por provenir de ellas los/as alumnos/as de los diversos profesados, así como porque muchos de los/as docentes que enseñan en estas escuelas son egresados/as del IES:

- Escuela primaria N° 201, ubicada en la localidad de Sumalao -Departamento Valle Viejo-
- Escuela primaria N° 264, ubicada en la localidad de San Antonio - Departamento Fray Mamerto Esquiú-
- Escuela secundaria N° 8 “Gdor. José Cubas”, ubicada en la localidad de San Isidro - Departamento Valle Viejo-
- Escuela secundaria N° 70, ubicada en la localidad de El Bañado - Departamento Valle Viejo-
- Escuela secundaria N° 83, ubicada en la localidad de Pozo el Mistol - Departamento Valle Viejo-
- Escuela secundaria N° 69, ubicada en la localidad de Santa Rosa - Departamento Valle Viejo

El análisis de la información recolectada a través del diagnóstico realizado permitió conocer las diversas realidades institucionales que manifestaban escaso conocimiento, nociones erróneas y demanda de herramientas didácticas concretas; sobre lo que posteriormente constituirían los ejes de trabajo de los diferentes encuentros. Los/as docentes de las escuelas del radio de influencia, a través de la apertura de los espacios áulicos a la inserción de los/as practicantes, develaban temores, incógnitas, prejuicios, entre otras; ejerciendo influencia como coformadores de los procesos de intervención didáctica. Era necesaria la presencia del IES en respuesta de lo que se presentaba, por lo que se vio como urgente generar instancias de aprendizaje compartido y de “escucha”, puesto que sólo así se podría desentramar aquello que aparecía como debilidad en la formación de los/as futuros/as profesionales e incluso de los/as docentes en ejercicio a cargo de la práctica. A consecuencia, es que se formula el proyecto denominado “Aulas heterogéneas, evaluación formativa e inclusión educativa. Herramientas reales para aulas actuales”, integrado por los siguientes ejes de abordaje pedagógico y didáctico:

- Nuevas nociones de enseñanza y de aprendizaje, los nuevos sujetos educativos.
- Aulas heterogéneas, enseñar para la diversidad
- Evaluación formativa, criterios e instrumentos de evaluación
- Educación y evaluación inclusiva. Adecuaciones curriculares

Aun cuando se ha realizado un serio estudio previo de situación y de reconocimiento institucional, el abordaje in situ implicó -al equipo- repensar muchas de las estrategias y del desarrollo de contenido para lograr entablar una comunicación articulada y significativa, que pudiera superar las diferentes barreras, (que en algún momento, en algunas instituciones en particular, pusieron en riesgo el desarrollo del acompañamiento) que se fueron presentando, tanto desde la gestión directiva, como desde la misma formación docente o resistencia/predisposición a nuevos abordajes conceptuales. Es así que mucho de lo programado se flexibiliza a medida que el equipo se adentra en la realidad institucional más íntima y entabla un diálogo de igual a igual; en este sentido, algunas temáticas generan más debate, resistencia y confrontación que otras, llegando incluso a presentarse situaciones de

violencia simbólica o verbal hacia el equipo, cuando lo que se plantea atenta contra ciertas “seguridades” instaladas en la dinámica institucional.

La presente sistematización de experiencia ha de ahondar en el análisis del impacto y recepción de un eje en particular, ya que las tensiones que se generaron en torno a la educación inclusiva y al trabajo de acompañamiento en función de la misma, fueron altamente promotoras de resignificaciones teóricas y didácticas hacia el interior del equipo, con los/as docentes de práctica del IES, como con los/as docentes de Educación Primaria y Secundaria que participaron del acompañamiento.

3. Preguntas iniciales

a- ¿Por qué, años después de la promulgación de la Nueva Ley de Educación Nacional, la incorporación de la educación inclusiva sigue siendo un tema que genera serias diferencias ideológicas y pedagógicas en los docentes, particularmente de nivel secundario?

b- Cuando en las prácticas cotidianas, en la escuela y en el aula, hay estudiantes con discapacidad: ¿Qué vemos? ¿un o una estudiante?, ¿una discapacidad?, ¿un problema para desarrollar nuestra tarea?

c- ¿APE resultó un proyecto de Apoyo Pedagógico a las Escuelas? ¿En qué influyó y cómo impactó? ¿Qué factores valiosos se pueden rescatar como una experiencia de retroalimentación productiva?

4. Nociones teóricas

En una etapa inicial de inserción al campo de trabajo, como expresan Nicastro y Greco “la preocupación que nos interroga casi obstinadamente es la de reconocer qué o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo” (Nicastro y Greco, 2012, p. 25)

El punto de partida del análisis teórico sobre el impacto que produjo el acompañamiento pedagógico a seis escuelas de Valle Viejo y Fray Mamerto Esquiú, realizado por el IES Gobernador José cubas, es el reconocimiento y la validación de las diferencias entre las personas -en este caso, particularmente, de los/as docentes pertenecientes a las escuelas acompañadas pedagógicamente-, diversidad de intereses, de recorridos formativos, de supuestos básicos subyacentes y de voluntad de cambio y actualización. Estas diferencias de manera inalienable afectan las formas de gestión de la clase, particularmente cuando en ella se encuentran alumnos/as con discapacidad o, simplemente, cuando se percibe la diversidad desde posicionamientos que obstaculizan la práctica. Por ello se promueve un espacio para pensar y hacer efectivas alternativas de trabajo escolar desde el reconocimiento de la diversidad, las aulas inclusivas, la heterogeneidad; todas nociones hartamente escuchadas por los/as docentes, tanto en la oralidad cotidiana como en el análisis de los Diseños Curriculares, en los proyectos institucionales, en los debates académicos, en las investigaciones e incluso en espacios de divulgación popular, como son los diarios. Sin embargo, por ejemplo, no hay un equivalente entre lo escuchado o trabajado en jornadas institucionales con lo que acontece efectivamente en las prácticas áulicas.

Esta posición, de no reconocimiento de la diversidad escolar como parte de la labor docente, entra en contradicción con el discurso que toma auge en las últimas décadas del siglo XX con la clara pretensión de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados.

En el año 1990 en el marco de la Conferencia Mundial de Educación en Jomtien (Tailandia), se definió la necesidad de reestructurar la escuela (instructiva y transmisora), convirtiéndola en modelo de promoción y desarrollo en, desde y para la diversidad, aplicando estrategias de evaluación que no se conviertan en barreras y que faciliten la inclusión.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada el año 2006, artículo 11 inciso e, establece “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

La Ley de Educación de la Provincia de Catamarca N° 5381, artículo 11, establece que el estado provincial debe garantizar la “Inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridades a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

La Ley N° 27.306, vigente en Argentina desde el 2.016, establece que los/as niños/as con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) deben recibir modificaciones en estrategias de enseñanza y en evaluación, garantizando la educación desde un abordaje integral.

La Resolución CFE N° 311/16, establece que El Sistema Educativo debe asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades. Con el avance de las concepciones sobre las problemáticas socioculturales, educativas, entre otras, comienzan a replantearse las nociones de integración e inclusión.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como una estrategia dinámica que responde a la diversidad de los/as estudiantes y concibe las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Es un principio que contribuye a mejorar las condiciones del contexto para acoger a todos. La integración escolar, por otro lado, será una estrategia educativa que supone la previa existencia de una separación o segregación, esto es, que señala una relación directa con el “ser admitido” para estar en los mismos espacios que el resto y gozar de los servicios. La inclusión no borra las metas perseguidas por la integración, sino que busca constituirse como superadora implicando reorganizar el sistema educativo en función del progreso de los aprendizajes de cada uno de los/as alumnos/as.

Consecuentemente con lo planteado en párrafos anteriores, la gran pregunta está en saber si la escuela garantiza (cuando lo hace) accesibilidad, integración o inclusión a los/as alumnos/as que no responden a los estándares modernos, denominados “normalidad”.

Una definición corriente de accesibilidad, la ubica como la posibilidad de acceder a alguna cosa, sin consideraciones sobre las capacidades de quienes acceden a ella, estar disponible para todos sin diferencia. Ahora bien, en educación, hablar de accesibilidad - en sentido pleno- implica pensar en el urbanismo, los servicios de transporte, la comunicación, la edificación de la institución escolar; no sólo en la doble vertiente integración/ inclusión.

Si nos remitimos a la etimología de la palabra *integrar*, la ubicamos como de origen latino - *integer*- que sería, intacto, entero. De esta manera es simple pensar cómo la integración como modelo educativo plantea explícitas limitaciones al pretender que todos los/as alumnos/as “encajen” en el sistema educativo general.

Norberto Boggio, en su libro *¿La inclusión o accesibilidad educativa para todos? Plantea que:*

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común. Trasladando en muchos casos el modelo individualizado y rehabilitador propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos etiquetados como especiales y no para otros alumnos de la escuela. (UNICEF, UNESCO, Hinini, 2021: s/ f- citado por Boggio, 2023, p. 16).

Es esta la forma en que se entiende y aplica la idea de integración, en gran medida, en las escuelas a las que se realizó el acompañamiento APE. Por lo que al tratar como temática *educación inclusiva* se generó no sólo malestar o rechazo en muchos/as docentes, sino también (en quienes sí se muestran predispuestos) sensaciones de incapacidad, impotencia y carencias

didácticas; para abordar la enseñanza disciplinar con esta nueva concepción. Y, es allí, donde se centra el trabajo del equipo, buscando posicionar la mirada desde el enfoque de educación inclusiva. tratando de acompañar a quienes tienen la voluntad de modificar sus prácticas para convertirlas en aquellas propias de aulas abiertas, con eje en la diversidad de trayectorias, estilos y ritmos de aprendizaje. Al respecto Rebeca Anijoch afirma:

El aula heterogénea es un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contraponen a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (Anijovich, 2004, p. 18)

Es para este tipo de aula, que se acompaña a los/as docentes en el camino a modificar la forma de gestionar la clase, camino que se ha comprobado no es sencillo, pero sí posible. Continuando con la idea de determinar el origen etimológico de las palabras, *inclusión* deriva del latín *-inclusio-* que significa acción o efecto de poner algo dentro. Por lo cual, una escuela inclusiva, necesariamente reconoce la diversidad como valor, teniendo todo un lugar dentro de ella, sin distinción. Siguiendo con Norberto Boggio, diremos que,

El enfoque de educación inclusiva implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (UNICEF, UNESCO, Hineni, 2021: s/ f- citado por Boggio, 2023. p. 17)

Para abordar este desafío, se planteó en un comienzo trabajar con los/as docentes sobre las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, los nuevos sujetos educativos, el enfoque de aulas heterogéneas, la corriente de evaluación formativa y recién volver sobre la inclusión y la diversidad con herramientas concretas para trabajar en sus aulas; y como se desarrollará en el apartado de recuperación del proceso, no fue un camino fácil y los resultados no fueron tan alentadores como se pretendía, ya que la fuerza de los supuestos básicos que subyacen en los/as docentes, así como las dinámicas institucionales entre lo instituido y lo instituyente en base al rol y responsabilidad docente, no facilitaron el proceso.

Trabajando con los/as docentes en cada encuentro, se fue haciendo más palpable el peso de las representaciones que tenían sobre la diversidad y la inclusión, así como la propia responsabilidad en considerarlas al dictar cada clase. Es muy significativo el impacto que tiene la subjetividad en todas las decisiones que se toman, desde la supuesta racionalidad pedagógica. En este marco, es necesario definir

...subjetividad como un término polisémico de fuerte construcción histórica, que contiene una serie de elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, resignificados desde una experiencia particular de cada quien, y como un sistema arraigado en el cuerpo, móvil y susceptible de cambio. (Muñoz, 1996, p 19).

Esta posibilidad latente de cambio, que anida en la subjetividad, según la definición que da Muñoz, no es tan simple de lograr, si se consideran a las lógicas escolares como el lugar donde anidan- atrapadas- en dispositivos de poder todas las subjetividades. Por ello, diferentes

estudios indican que, entre los factores más significativos identificados como barreras para la inclusión, está la formación docente, la resistencia al cambio, las dificultades de lograr consenso; cada uno de estos elementos implica una barrera (creencias y actitudes de los diferentes actores implicados). En estos mismos estudios, se hace hincapié en la importancia de un cambio significativo en la forma de enseñanza para lograr inclusión real y de manera implícita en la capacitación docente, en la actualización constante. La clave está entonces, en la formación combinada con la innovación.

Luego de analizar las nociones previamente tratadas, ocurre una confluencia con el pensamiento de David Perkins, sobre la inminencia de tomar decisiones pedagógicas que promuevan una escuela inteligente, que amplíe el espectro de sus objetivos de fundación, que se adecue a los nuevos contextos, los nuevos sujetos, el nuevo mundo que habitarán nuestros/as alumnos/as y para el que no se los está preparando al posicionarse desde el conservadurismo que ha mantenido incólume a la escuela por siglos.

En palabras de Perkins, las escuelas inteligentes se mantienen atentas al progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo tres aspectos centrales: estar informadas, los directores, los/as docentes y los/as alumnos/as saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y la cooperación escolar; ser dinámicas, no necesita sólo información sino un espíritu enérgico. (las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros/as y alumnos/as) y ser *reflexivas*, es un lugar de reflexión en la doble connotación del término: atención y cuidado. En primer lugar, quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro/a y lo tratan con deferencia y respeto.

Las escuelas han logrado, por cierto, cosas inimaginables en el pasado, pero hoy nuestros sueños son más ambiciosos. Queremos escuelas que brinden conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica todo un desafío. Y estamos dispuestos a aceptarlo. No obstante, se suele decir. No sabemos lo suficiente. No sabemos cómo funciona el aprendizaje, ni lo que piensan los maestros de su oficio, ni manejar la diversidad cultural, ni mejorar el rendimiento de la escuela pública. en una palabra, no sabemos lo suficiente. (Perkins, 1997, p. 16)

Es altamente penoso reconocer lo lejos que se encuentra el sistema educativo en muchos aspectos de esta escuela y estos conocimientos que Perkins viene promoviendo desde la década del 90 y como eso es palpable en las situaciones reales de abordajes innovadores para el aula.

5. Recuperación del proceso

Durante el lapso de seis meses, se realizó el encuentro y acompañamiento a docentes de las seis escuelas seleccionadas por el IES Gobernador José Cubas, pertenecientes a los departamentos de Valle Viejo y Fray Mamerto Esquiú, tiempo en el que se generó un espacio donde pensar y hacer efectivas prácticas alternativas de trabajo escolar, desde el reconocimiento de la diversidad y las aulas inclusivas.

Parte del desafío que abordó APE, estuvo en la planificación, diseño e implementación de nuevas estrategias y metodologías ligadas al ámbito de las nuevas tecnologías y los recursos de tecnología educativa. Junto a cada eje teórico, se incorporaron pequeños retos tecnológicos - para los/as docentes- aplicados a aspectos operativos, como la asistencia con lectura de QR, la evaluación de cada encuentro con la elaboración de muros colaborativos en la plataforma digital Padlet, las nubes de palabras, utilizando la aplicación mentimeter, entre otros.

...la era digital plantea centros y periferias, traducidas en brechas digitales y formas de exclusión e inclusión que, a su vez, son responsables de repercusiones éticas, sociales y hasta educativas. El acceso a dispositivos y contenidos digitales es una nueva forma de segregación social, a la que debe aumentarse la brecha de uso que refiere a la imposibilidad de algunos grupos sociales de usar eficientemente las tecnologías y movilizarse en los entornos mediáticos. Ambas brechas tienen su relación estrecha con las diferencias socioeconómicas que a su vez distingue entre inforricos e infopobres (Cobo, 2019, p. 135).

En el efectivo encuentro con los/as docentes -tanto de primaria como de secundaria-, se pudo constatar lo fuerte de la brecha digital, lo lejos que se encuentran de la fluida aplicación en las aulas o para el trabajo de planificación y estudio previo al dictado de clases. En algún punto, estas escuelas propias de la periferia de la provincia responden a la realidad de los/as “infopobres” y esto tiene claras implicancias pedagógicas.

Los primeros acercamientos a las instituciones educativas se realizaron aplicando encuestas por medio de formularios de Google, lo cual nos permitió recopilar información sobre: horarios disponibles, conocimientos previos sobre las temáticas, sensaciones, intereses y expectativas sobre la implementación del proyecto. Finalmente se recopiló información necesaria mediante las reuniones y entrevistas con los equipos de gestión y conducción de los establecimientos educativos. A modo general, los principales elementos recabados en las encuestas, entrevistas y reuniones preliminares se relacionan con la sensación de apertura, predisposición y valorización sobre el acompañamiento del equipo de APE. Con respecto a las concepciones de los/as docentes sobre aulas heterogéneas y educación inclusiva, podemos inferir una amplia necesidad de profundizar conocimientos teóricos y metodológicos. Encontrando aquí un interesante reto: superar el saber convencional sobre la discapacidad, separando la concepción médica/individual y las acciones que estas conllevan, para hacer de la discapacidad un concepto de análisis y problematización teórica. A partir de esta deconstrucción, se inicia el análisis de la discapacidad y sus implicancias en la educación.

En el primer encuentro, se presentaron los ejes generales de la propuesta, el abordaje de los nuevos sujetos de la educación, las aulas heterogéneas y la educación inclusiva.

El primer trabajo de inmersión bibliográfica estuvo basado en los textos de David Perkins, quien propone la teoría cero y la teoría uno. Sobre lo que se observa, que la mayoría de los/as docentes no lo conocía (en un 95%, aproximadamente), no habían escuchado hablar de él ni de sus teorías. Por lo que realmente en este primer encuentro se considera que hubo un gran aporte teórico. En ese encuentro también se trabajaron las nuevas concepciones del aprendizaje, los nuevos ambientes, lo que significa el aprendizaje conectado, la autorregulación del aprendizaje y se incorporó una variante representada por la pedagogía del cuidado “Cuidar para cuidarse”. Se presentó el libro de Mónica Coronado, también desconocida para los/as docentes, que plantea la importancia de la empatía, la contracultura de la crueldad que impera en las instituciones en general y en las educativas en particular, en pensarnos con otros, con una mirada en la comunidad. En este primer encuentro asistieron 93 docentes de las 6 escuelas.

Otro acápite importante y decisivo en el pensar-hacer de nuestra propuesta metodológica para el trabajo en taller fue la utilización de recursos y plataformas digitales, que durante este primer encuentro significó un tiempo extra de enseñanza en el dominio de las mismas, pero en futuros encuentros se fue desarrollando con más pericia y afabilidad.

El segundo encuentro denominado aulas heterogéneas, tenía como objetivo predisponer a los/as docentes hacia una mirada puesta en la diversidad, una mirada superadora de la integración por la inclusión. Para este encuentro, el marco teórico central fue la propuesta de Rebeca Anijovich y el enfoque de aulas heterogéneas.

Adentrándonos de forma más detallada en el proceso, cada inicio de actividad contaba con una presentación de la temática y una dinámica que facilitara los procesos de confianza y

reconocimiento entre todos los participantes. Se diseñaron espacios de trabajo grupal que permitieran a los/as docentes compartir sus experiencias en la práctica y resolver algunas consignas de manera colaborativa. Como actividad final del taller se propuso la intervención de los/as docentes en la plataforma *mentimeter* para la elaboración interactiva de una nube de palabras que posibilite resaltar los aspectos más interesantes del trabajo en el taller.

En el tercer encuentro, el foco se puso en la evaluación formativa, en los criterios e instrumentos de evaluación. En una primera instancia se realizó un abordaje teórico-reflexivo sobre evaluación formativa. Las temáticas se centraron en el modo de elaborar criterios de valoración, lista de cotejo, rúbricas, como también instrumentos de retroalimentación como los protocolos SER, escalera, entre otros.

El cuarto encuentro denominado: “Educación y evaluación inclusiva. Adecuaciones curriculares”, fue particular y significativo. Esta significatividad surge como producto de la presencia de algunas resistencias y tensiones que enmarcan las prácticas cotidianas. Se encuentran docentes que plantean la necesidad de ser capacitados/as sobre educación inclusiva, docentes que aseveran no es un tema que le compete al docente de escuela común y docentes que manifiestan que trabajan bien con y desde la inclusión. Teniendo en cuenta este contexto, el taller pretende sensibilizar con actividades y dinámicas grupales, para comprender y analizar las tensiones que implican los conceptos de inclusión y exclusión, lo cual resulta crucial para generar otro posicionamiento, otro mirar y otra escucha del nuestro quehacer cotidiano en las escuelas.

Esta temática puso a la luz las carencias de la formación inicial del profesorado, los vacíos de capacitaciones promovidas por el estado provincial, las debilidades de la gestión escolar que no es “hacer que las cosas sucedan”, como hubiera planteado Bernardo Blejmar.

El quinto y último encuentro fue un ateneo de exposición y discusión de todo lo abordado en el proyecto durante los talleres. Se realizó reconstrucción crítica, un análisis y evaluación de lo trabajado en cada taller. Se compartieron fotos de los/as asistentes desempeñándose en diferentes momentos y se habló sobre cómo este recorrido conlleva hacia un cambio de mirada sobre lo que es una educación inclusiva.

De los encuentros, en respuesta a los interrogantes planteados, se obtuvo como resultado, que si bien en las políticas internas a la educación propias de los ISFD se contempla, tal como señala la Ley de Educación Superior N° 24.521 “Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales” y “Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias”; según lo expresado por los/as docentes de las diversas instituciones, aún siguen formando para la enseñanza en aulas homogéneas. El motivo en el que se basan se ilustra en cada intervención de los/as estudiantes que asisten a practicar en sus espacios. Los/as docentes solicitan que se tenga en cuenta lo que expresan para que en los ISFD se trabaje en la educación inclusiva en las carreras de formación docente.

Lo cierto es que este tipo de vínculo entre los ISFD y las escuelas de la zona promueve un espacio de atención que luego impacta en la institución y en las aulas, ya que es un proceso de coevaluación que, en ambas partes, además, genera una autoevaluación. La retroalimentación se vuelve fluida y permite repensar las acciones que se desarrollan a favor de los/as estudiantes que se encuentran en formación, reflexionando en torno a la calidad educativa y a su futuro profesional, según el desarrollo de sus capacidades y el perfil del egresado destinado a trabajar en aulas heterogéneas.

Los encuentros programados de APE tenían como cierre un cuestionario de evaluación o padlet del mismo, los/as docentes volcaban en él sus expectativas, sus temores y molestias, sus críticas al desarrollo de los temas o a las actividades, sus sensaciones respecto a sus prácticas de enseñanza diarias, sus prejuicios, entre otros. Lo que se obtuvo de cada encuentro representó más que un insumo, representó una información valiosa que facilitó la reorganización del trabajo.

El ISFD tuvo acceso a los datos obtenidos y proyectó políticas de calidad y mejora en la institución en general y en las aulas en particular para responder a la demanda de las instituciones. Por ejemplo, actualmente, el ISFD se encuentra modificando los Unidad de Definición Institucional (UDI) o Proyecto de Definición Institucional (PDI) para aggiornando a los requerimientos que fueron surgiendo y que son propios de la práctica docente, de las diferentes carreras paulatinamente y programando capacitaciones a desarrollar durante el presente año destinadas a los/as docentes de la casa, haciendo hincapié en aquellos que se encuentran a cargo de las didácticas, prácticas docentes y residencias.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, como ya fue expresado, la necesidad de incluir a todos/as los/as alumnos/as al sistema educativo promoviendo la equidad y evitando la discriminación. La misma Ley fue sancionada en el 2006, por lo que la educación ha tenido dieciocho años para poder trabajar en ello. Sin embargo, en los encuentros mencionados se ha detectado la resistencia que los/as docentes y los/as trabajadores/as presentan al respecto. El motivo que genera tal resistencia se encuentra atravesada por diferentes percepciones, que mucho tienen que ver con la carencia en la formación académica profesional respecto a la diversidad y a las aulas heterogéneas, con encontrarse en desconocimiento ante una realidad que dice “superarlos/as” y que no saben resolver, con situaciones concretas difíciles de sobrellevar al no contar con estrategias metodológicas y procedimentales ni con recursos didácticos-tecnológicos, entre otros.

Pese a que concretamente se habían programado dos encuentros que planteaban la importancia de trabajar desde el enfoque de la diversidad y el correlato de aulas heterogéneas; todos los encuentros demandaban hablar de “inclusión”, específicamente se solicitaba que se brinden herramientas concretas para trabajar en las aulas.

En los diversos conversatorios realizados durante el proceso, los/as docentes manifestaban desconocer el cambio de paradigma, seguían hablando de “integración” sin comprender la diferencia de la misma respecto a “inclusión”, sin notar que la segunda corresponde a un enfoque superador debido a que no sólo les permite a los/as estudiantes el acceso al sistema, sino que les brinda oportunidades de participación en equidad.

Respecto a la discapacidad se sigue advirtiendo la presencia de un enfoque “rehabilitador-médico” y poco se conoce del enfoque “social”. Muy pocos conocen el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que es un modelo basado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, unificados en una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con planteos para su aplicación en la práctica. El Diseño se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales- y los diversos estilos de aprendizaje; hablar de la enseñanza y evaluación diversificada fue para muchos una novedad desafiante.

Lo que claramente podía reconocerse en los/as docentes a través de sus discursos eran los prejuicios que habían desarrollado en torno a las políticas inclusivas, era habitual escucharles decir: “no nos entregan el diagnóstico del alumno, por lo que no sabemos qué tiene y no podemos trabajar con él”, “es el niño con..., no recuerdo el nombre”, “no me prepararon ni me formaron para esto”, “no soy maestro especial”, “no deberían obligarnos a trabajar de una manera que desconocemos porque hacemos un mal al alumno”, “el alumno andaría mejor en una escuela que acoja a personas como él”; algunos comentarios, como el último mencionado, sonaban devastadores.

Ante estos comentarios se interpeló: “¿Si tuvieran los diagnósticos en mano habrían logrado interpretarlos? ¿habrían reconocido la situación y sabido cómo trabajar al respecto?, ¿Por qué el/a niño/a con... no es llamado/a por su nombre? ¿Hay cierta segregación?, ¿Se nos ha capacitado para todo cuando realizamos el recorrido de formación profesional o hemos tenido que realizar actualizaciones académicas y cursos que desarrollen nuestros conocimientos y capacidades?, ¿Los/as maestros/as especiales son neurólogos/as y los psicólogos/as son psicomotricistas? ¿Todos podemos estar perfeccionados para todo?, ¿Hacemos mal al estudiante cuando le negamos la posibilidad de sentirse igual a los/as demás o cuando ni

siquiera le brindamos las mismas oportunidades que al resto? ¿Podemos cerrarles las puertas a la educación inclusiva y a la inserción social por pensar en que le hago un mal? ¿Acaso no es contradictorio?, ¿Qué significa que el/la alumno/a “ande” mejor en una escuela en donde asisten personas como él/la? ¿No es tarea de nosotros/as crear las oportunidades para garantizar su acceso y permanencia? ¿No depende de nosotros/as generar un buen clima y hacer sentir a nuestros/as estudiantes que son protagonistas de una historia? ¿No les parece que si hiciéramos eso nuestra escuela sí sería mejor?”. Estas preguntas fueron fuente de sensibilización para los/as profesionales y comenzaron a involucrarse distinto con las actividades que se presentaban. Reconocieron ante lo consultado que veían a una persona con discapacidad, no a la persona que se llama de una determinada manera; veían a una persona que “no puede hacer tal cosa”, no a una persona que es capaz de hacer otras.

Ante lo expuesto, lo más reconfortante ha sido el logro de generar un espacio y un tiempo de encuentro como lugar seguro, donde se pudo compartir experiencias, dudas, carencias, enojos, esperanzas y expectativas de aportar al cambio educativo. Donde desde el IES se recibieron cuestionamientos a la formación de los nuevos/as docentes y donde el IES pudo nutrirse de los verdaderos temas que requieren atención en la formación, así como pudo devolver a la comunidad educativa algo de lo recibido; todo esto en un cálido ambiente de interacción y aprendizaje.

Romper la rutina y atreverse a la construcción creativa para la enseñanza, es un riesgo. La docente que expresa su frustración en un foro de colegas lo hace pidiendo ayuda y soporte para volver a intentarlo. Hace público el hecho como primer paso para el análisis (Maggio, 2012, p. 58).

Finalmente, durante el proceso de ejecución del proyecto, es posible advertir la importancia que tuvo el desarrollo de redes, basadas en las propias instituciones y en la articulación de los distintos niveles en la consecución de los objetivos planteados por el proyecto, que buscaban una proyección en el tiempo del trabajo desarrollado. En este sentido, los/as docentes resaltan de forma positiva el impacto y la importancia del acompañamiento pedagógico, como espacios que facilitaron la reflexión colaborativa de prácticas escolares que permitan superar barreras y dar lugar a una educación verdaderamente inclusiva.

6. Conclusiones

Identificar las necesidades y demandas de los actores institucionales de las escuelas asociadas al ISFD no consistía para APE en capacitar o preparar “charlas” que intenten responder a prejuicios sobre aquello en que se fallaba. APE brindaba la posibilidad de adentrarse al territorio para *desentramar* aquello que realmente se encontraba oculto o latente obstaculizando las diferentes prácticas de educación y, en respuesta a ese “desentramar”, propiciar con diversas maneras de “acompañar” lo que se desprende de algo tan simple como la “escucha”. La escucha de aquello que no se manifiesta con facilidad hacia lo externo, que es indiferente a uno de los principales propósitos que el ISFD instituye y que se asume como “atender a las necesidades de las escuelas asociadas y a las demandas de los/as docentes co-formadores”.

Sin retroalimentación no es fácil edificar una relación sincera, la escuela y el ISFD deben aprender a trabajar en función de la calidad educativa atendiendo al valor social, pero para lograrlo es importante conocer aquello que impide un progreso y a ese conocimiento sólo lo brinda la transparencia de una buena comunicación.

A través de APE, se logró establecer vínculos significativos con las escuelas del radio de influencia, no meros encuentros como los que se producían cuando se llevaba a los/as practicantes o se asistía a alguna reunión formal. Los talleres y conversatorios eran de mutuo interés, pero un interés que trascendía lo visible, era un interés que generaba un clima de

responsabilidad, cuidado y “preservación del otro”. Los encuentros que se programaron tuvieron la finalidad de responder a esos interrogantes que surgían. Cada vez que un/a docente se acercaba a relatar su historia, su experiencia era transcripta y se buscaba una respuesta a tal pedido. Imperaba la conciencia de que el equipo provenía de un Instituto de Formación Superior y que, como tal, debía atender a las necesidades de aquellas escuelas. Sin embargo, la sorpresa aconteció cuando integrantes del grupo APE lograron percibir que esas experiencias afectaban su práctica, que era inmediata la atención a lo que la enseñanza exigía en los verdaderos contextos actuales y que aquello debía ser trasladado al ISFD.

Lo que comenzó como una invitación a “acompañar o apoyar escuelas” se convirtió en un desafío que posibilitaba autoanalizar la propia práctica y producir trabajos de articulación que permitan extender el acontecer de la escuela a lo más interno de las paredes de nuestro ISFD, entendiendo que formamos docentes que han de continuar en ella.

A través de cada encuentro se percibía mayor la carga de intereses en torno a la actualización de las prácticas. Específicamente, en el encuentro de educación inclusiva, se replantearon nociones que parecían haber sido dejadas de lado, principalmente, que se encuentran claramente expuestas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Lo cierto es que se manifestó desconocimiento por parte de los/as profesionales que se encontraban presentes en cómo trabajar en torno a la misma, y, el desconocimiento genera resistencia, quizás por encontrarse asociado al temor a aquello que no se conoce o que no se puede controlar. Sin embargo, en el ámbito de la docencia, no todo se puede controlar.

Llevar el enfoque de la diversidad a los encuentros permitió repensar la posición docente/estudiante en las clases, logró generar apertura hacia aquello que no se concebía como posible y/o viable, llevó “tranquilidad” al quitar la frustración de no saber cómo actuar, incentivó el deseo por descubrir la resignificación de las prácticas a través de las diferentes estrategias didácticas y recursos tecnológicos innovadores que se presentaron, entre otras cosas.

Valorando en números la experiencia, se puede decir que fue altamente positiva. La misma se expresa así:

Escuelas: 6 seis

Encuentros: 5 cinco

Inscriptos/as: 118 docentes

Asistentes: 97 docentes, cuyo número se mantuvo hasta finalizar los encuentros.

El equipo de APE obtuvo un gran aprendizaje: comprendió que para poder trabajar en red es necesario conocer la institución y el contexto, que no se puede programar sin saber con quién se va a trabajar, que la sociedad para la que estamos formando profesionales crece a pasos agigantados y debemos pensar en formar lo que demandará a futuro -no seguir estacionados en la educación de ayer-, que esas experiencias de diálogo y de escucha facilitan advertir errores que acontecen en el ISFD y que a través de ese reconocimiento se puede programar nuevas líneas de acción que sean superadoras.

La retroalimentación fue generosa, parecía de fuente inagotable. Los prejuicios fueron tensionados y confrontados de inmediato cuando se pronunciaron palabras que exigían empatía. La posición de uno en la situación del otro, el compartir un espacio y un tiempo en una comunidad en la que constantemente se producen encuentros, fue sustancial en la conformación de nuevas subjetividades.

De esta forma, la revisión realizada en esta sistematización, permite comprender la importancia del vínculo y la articulación entre las necesidades de las escuelas de la zona de influencia y las propuestas de acompañamiento y mejora de los ISFD, para que efectivamente se encaminen en torno al desarrollo de proyectos de fortalecimiento y apoyo pedagógico.

Al respecto, autores anteriormente citados, como Boogio, Anijovich y Muñoz; abonan el concepto de “vínculo” desde perspectivas complementarias. Mientras Boogio destaca el valor de establecer un vínculo colaborativo entre las escuelas y la comunidad para lograr una educación más inclusiva y contextualizada, Anijovich, por su parte, plantea la construcción colectiva del conocimiento en el espacio escolar destacando la importancia de propiciar un

lugar de diálogo y reflexión. Finalmente, Muñoz resalta la necesidad de establecer un vínculo empático y respetuoso entre los actores educativos, considerando la diversidad de experiencias y saberes presentes en la comunidad escolar. De manera conjunta, estos autores abordan la temática del vínculo entre escuelas desde una perspectiva colaborativa, participativa y centrada en la construcción colectiva del conocimiento con la mirada en lograr una educación más inclusiva, reflexiva y humana.

Este proceso de acompañamiento, puede verse reflejado en una frase que lo sintetiza:

El conocimiento no es nunca un proceso abstracto -y mucho menos un producto-. Es algo que ocurre en el espacio "entre": entre un sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y sí mismo, y en la interacción del sujeto y el mundo. (Najmanovich, 2008, p. 94).

7. Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Boggino, N. (2023). ¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos? Pensar una escuela que no excluya, análisis de casos. Rosario: Homo Sapiens.

Cobo, C. (2019). Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales. Madrid: Fundación Santillana.

Instituto Nacional de Formación Docente (2015). La organización de la función de apoyo pedagógico a escuelas. Documento de trabajo. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/LA_ORGANIZACION_DE_LA_FUNCION_APOYO_PEDAGOGICO_A_ESCUELAS.pdf

Ministerio de Educación de la Argentina. INFOD (2022.) La función de apoyo pedagógico a escuelas. Marco general.

Ministerio de Educación de la Argentina. INFOD (2023). Bases para la convocatoria de Apoyo Pedagógico a Escuelas Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra escuela".

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, G. (1996). "El sujeto de la educación". *Nómadas*. 5, pp. 19

Najmanovich, D. (2008). La organización en redes de redes y de Organizaciones. FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Número 11. ISSN 1669-4015. URL del Documento: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=999>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.

Perkins, D. (1997). La Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Claudia Montes Sobelvio: Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO. 2010. Diplomatura Universitaria en Formación Ética y Ciudadana. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. Departamento de filosofía. 2021. Diplomatura Universitaria en Gestión Educativa. Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades - Departamento de Educación a Distancia. 2023. Especialización Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO. 2012. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. 2014. Actualización Académica para la formación en Gestión Educativa. 2019. Cursando doctorado en Educación. EIE – UNSE- Inicia en 2021. Aprobados 9 seminarios.

Ivanna Lorena Juárez: 15 años de antigüedad en la docencia, ejerce como docente en Nivel Medio y Superior, siendo Jefe de Grado en el I.E.S. Gobernador José Cubas. Ejerció diferentes funciones como coordinación de carreras, capacitaciones docentes, tallerista y evaluadora. Se ha especializado, y continúa cursando postítulos, en torno a la educación inclusiva.

Beatriz Griselda Diaz: docente en filosofía y Cs. de la educación y psicopedagoga, ejerce su profesión en nivel medio y en nivel superior. Es oriunda de Londres, Belén, Catamarca. Es una educadora apasionada nacida el 08 de junio de 1976. Es especialista en práctica docente y en evaluación formativa. Además de su trabajo en el aula, ha sido una defensora de la inclusión en la educación. Ha participado en proyectos para apoyar a estudiantes con discapacidad y ha trabajado para crear entornos de aprendizaje inclusivos que celebren la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos.