

Los complejos laberintos de la inclusión

Melina Albornoz | UNER
melinaalbornoz98@gmail.com

Gimena Medina | UNER
gimemedina1@gmail.com

Resumen

La institución escolar sostiene un paradigma de inclusión aunque, al mismo tiempo, en las prácticas cotidianas, se producen situaciones de exclusión, con lo que se pone en peligro el derecho a la educación. Este artículo busca reflexionar sobre ese proceso contradictorio, revisando cuáles son las prácticas escolares cotidianas que habilitan la inclusión y cuáles, por el contrario, estimulan formas de exclusión sobre los estudiantes.

Las formas de exclusión más reconocidas son las que van desde expulsiones, suspensiones, pases escolares, estigmatización y etiquetamiento, discriminación. Pero hay otras, menos perceptibles como las faltas de reconocimiento o el no escuchar, no mirar al joven como sujeto de derecho. Esto también tiene efectos negativos en la subjetividad de los estudiantes y los docentes, también erosiona el derecho a la educación.

Por lo tanto, interesa reflexionar sobre, ¿cuáles prácticas contribuirán a una educación inclusiva? Y, al mismo tiempo, ¿cómo ser una escuela inclusiva sin relajar los límites?, ¿es posible poner límites sin excluir? Una lente distinta para mirar esta problemática es la de algunas herramientas teóricas de la salud mental que ponen énfasis en «la escucha» como derecho de los sujetos y «la construcción de legalidades» como clave de la autoridad pedagógica.

Palabras clave: Educación - inclusión - exclusión - autoridad pedagógica - legalidades

The complex mazes of inclusion

Abstract

The school institution maintains a paradigm of inclusion although, at the same time, in everyday practices, situations of exclusion occur, which jeopardizing the right to education. This article seeks to reflect about this contradictory process, reviewing which are the daily school practices that enable inclusion and which, on the contrary, encourage ways of exclusion to the students.

The most recognized ways of exclusion are those ranging from expulsions, suspensions, school passes, stigmatization and labeling, discrimination. But there are others, less noticeable such as lack of recognition or not listening, not looking at the young person as a subject of rights. This also has negative effects on the subjectivity of students and teachers, it also erodes the right to education.

Therefore, it is interesting to reflect about, which practices will contribute to an inclusive education? And, at the same time, how to be an inclusive school without relaxing the limits? Is it possible to set limits without excluding? A different lens to look at this problem is that of some theoretical tools of mental health that emphasize in «listening» as the subject's right and «the construction of legalities» as the key to pedagogical authority.

Keywords: Education - inclusion - exclusion - pedagogical authority - legalities

Introducción

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía?

Para eso, sirve para caminar.

(Eduardo Galeano, 1994)

Nos convoca volver a mirar la institución escolar y *pensar los complejos laberintos de la inclusión*, partiendo de entender a esta última como el desafío que garantiza el derecho de muchos estudiantes a la educación.

No es casual que cuando hablemos de inclusión hagamos referencia a laberintos, es decir, a un camino llenos de encrucijadas que logran confundir a quien se adentre en ellos. Del mismo modo, muchos son los obstáculos que aún quedan por sortear para alcanzar esta meta y es que muchas son las prácticas que ponen en jaque los procesos de inclusión (por lo tanto generan exclusión) y suelen ser naturalizadas en la vida cotidiana escolar.

Nos detendremos en pensar cuáles son estas prácticas; algunas son más visibles o fáciles de identificar, pero hay otras menos perceptibles. Incluso la exclusión educativa termina siendo un efecto no buscado porque muchas veces responde a un intento de poner límites que, lamentablemente, genera más malestar. Estas experiencias fallidas tienen repercusiones subjetivas tanto en las y los estudiantes como en las y los docentes. La pregunta por cómo garantizar una educación inclusiva, inmediatamente remite a la siguiente: ¿Cómo ser escuela inclusiva sin relajar los límites? ¿Faltan o hay que *poner* más? ¿Es un problema de límites?

La tesis que queremos discutir para fortalecer con mayores argumentos es la que aporta Silvia Bleichmar (2010) «toda inclusión requiere una construcción de legalidades que se despegue de todo tipo de punitivismos». La autora contrapone al concepto «construcción de legalidades» la idea de «puesta de límites» y nos invita a reflexionar sobre el término *autoridad*. En el mismo sentido, retomaremos a Paulín *et al.* (2010), quienes nos ofrecen una mirada otra sobre las normas y el conflicto en los contextos escolares.

El sueño integrador

El maravilloso espíritu integrador de la escuela pública siempre estuvo ahí, desde sus inicios modernos —explica Eduardo De la Vega (2010)— buscando garantizar el derecho de todos y todas los y las niños/as, adolescentes y jóvenes de acceder a la educación formal. Esto, por supuesto, no significa negar la arquitectura panóptica, los controles obsesivos, aclara él, pero, enfatiza, «la escuela pública siempre fue integradora, es un error decir que no lo ha sido» (De la Vega, 2010: 52), aunque no se puede desconocer la complejidad de sus mecanismos de selección y homogeneización en el horizonte de la reproducción social. Es decir, «la escuela moderna

ha sido integradora desde sus orígenes, más allá de su obsesión homogeneizadora y de su vocación por construir ámbitos diferenciales» (De la Vega, 2010: 53)

El autor explica que la exclusión, en sus múltiples formas, ha sido parte del modelo de integración educativa desde el inicio, la exclusión también debe comprenderse —dice— como un efecto de la crisis de la modernidad y la emergencia de un nuevo escenario globalizado, posmoderno (o líquido, según la caracterización de Bauman). Es preciso subrayar el tremendo impacto del neoliberalismo de los 90 en el mundo y en toda América Latina. En efecto, fueron las consecuencias del neoliberalismo las que produjeron la emergencia de nuevas problemáticas sociales con el incremento de la pobreza, la desocupación y la profundización de la desigualdad. Y mientras se le pedía a la escuela que incluyera, que integrara, que reconociera las diferencias, se procesaba al mismo tiempo la más terrible y feroz exclusión. Como explica el autor, estas cuestiones han trazado un horizonte de clara imposibilidad de aquel «sueño integrador» y, al mismo tiempo, todo ello ha implicado una serie de nacientes desafíos. Pero entonces, debemos admitir, como advierte De la Vega, que la inclusión como garantía del derecho a la educación, sigue siendo parte del sueño integrador que la escuela moderna tuvo desde sus orígenes.

A partir de las luchas sociales y políticas por la ampliación de derechos —especialmente de personas vulneradas— y los debates teóricos desarrollados en estos contextos, podemos pensar que hoy en día, al hablar de inclusión, se advierte la importancia de diferenciar procesos de inclusión o integración reales y no simulaciones, es decir, borrar las diferencias singulares. Es decir, lo que se persigue es que todos y todas tengan un lugar en el proyecto educativo en función de las necesidades de cada uno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los y las estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste, precisamente, en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los y las estudiantes (Ministerio de Educación, 2009: 18). De los procesos de inclusión y exclusión a nivel macro social ya muchos autores se han ocupado. Lo que nos interesa aquí es centrarnos en revisar las prácticas que se dan al interior de la institución escolar, sin por ello perder de vista que muchas son reflejo y efecto de prácticas más globales como las que hemos mencionado anteriormente.

Las prácticas y las dificultades para la inclusión

Hay una dimensión microsocia de las prácticas escolares cotidianas en las que habilitan —o no— los procesos de inclusión. En el análisis de esta dimensión, interesa ver la forma en que los sujetos concretos encarnan los

lineamientos de la política pública, o los distintos aspectos macrosociales. Cobran centralidad todos los sujetos que construyen el acto educativo, tanto profesores y maestros como así también directores, supervisores, preceptores e integrantes de equipos técnicos, donde cada quien desde su inserción particular participa e incide en la acción educativa. Y es que, en los tiempos y espacios de trabajo y aprendizajes, los desafíos de la inclusión se hacen presentes. Daniel Korinfeld (2014) dice al respecto:

Si educar es una tarea compleja, lo que llamamos inclusión en las escuelas es un desafío más complejo aún. Incluir no es nada fácil, más bien es imposible. Tan imposible, en todo caso como señaló Freud que era gobernar, analizar o educar, esas tareas que debemos realizar, que nunca cierran del todo, no se realizan plenamente y donde nos enfrentamos con dificultades e insuficiencias y siempre estamos buscando mejorar y encontrarle la vuelta. (Korinfeld, 2014: 33)

Desde la perspectiva del psicoanálisis, imposible significa que no podemos dejar de insistir en estas tareas para garantizar una educación inclusiva en todos sus sentidos, aunque sería ingenuo pensar que los mecanismos institucionales o las prácticas de exclusión se desactivan de una vez y para siempre. Más bien es una tarea permanente que requiere reflexionar sobre la manera en que estamos involucrados, desde qué lugar habitamos las instituciones; volver la mirada sobre los pequeños hechos de exclusión que suceden ante nuestros propios ojos para ver nuestros propios prejuicios, los estereotipos que construimos y los rechazos que perpetuamos.

Las prácticas a que nos referimos pueden diferenciarse en dos subgrupos: el primero, comprende prácticas relativas al aprendizaje de conocimientos en las que, bajo el discurso de la inclusión, se hacen fuertes recortes de contenidos que ponen en tela de juicio la calidad de los aprendizajes. Así, se escuchan expresiones como «nivelar para abajo», «facilismo» y en ese contexto, los logros alcanzados por los y las estudiantes no tienen el mismo valor.

El segundo subgrupo, son los problemas de convivencia o de conducta; situaciones de violencia de estudiantes entre pares o hacia docentes; los alumnos que «vaguean» por la escuela en horarios de clase, los que se «ratean» de la institución y/o del aula, entre otras situaciones, suelen resolverse con medidas disciplinarias centradas casi exclusivamente en la sanción, sin ofrecer otras alternativas para la resolución de los conflictos. Paulín *et al.* (2010) explican que estos mecanismos responden a un sistema normativo que en general rige en la escuela de poca flexibilidad para tratar las situaciones de conflictividad que se presentan.

Este segundo grupo remite a la calidad de las relaciones interpersonales cotidianas y que se vinculan con el modo en que la institución «ve» a ese alumno-problema, a quien generalmente no se lo escucha, en quien no se reconoce ningún rasgo positivo. Ahora bien, suele ser habitual también sancionar mediante las calificaciones al estudiante «que molesta en clase», que «no tiene límites» o «no hace caso». Es decir, las

notas cumplen un papel de sanción disciplinaria más o menos encubierta. En la evaluación, muchos docentes parecen encontrar una herramienta disciplinaria, un intento de poner límites que parecen no poder sostenerse de otro modo.

Junto con estas prácticas se producen necesariamente procesos de etiquetamiento y estigmatización. El etiquetamiento, explica Juan Vasen, está relacionado con la idea de que «clasificar es esencial para el progreso científico en cualquier disciplina» (Vasen, 2014: 14). A veces la demanda de rendimiento impregna el clima escolar, asegura. Entonces suele comenzar una deriva que se inicia con el malestar en el aula, sigue con la llegada al gabinete, intervenciones varias y cada vez más, reclamos de que *ese niño* sea medicado y termina en afirmaciones del tipo «si no lo médicas, no le renovamos la matrícula» (Vasen, 2014: 14)

En esta misma línea, así también funcionan las etiquetas como efecto pigmalión o profecías autocumplidas. Las expectativas del o la docente o figura adulta sobre el o la estudiante pueden condicionar su comportamiento, afectar su evolución académica o rendimiento. Ejemplo de esto puede ser las tipificaciones de los estudiantes *buenos* y los estudiantes *malos* y que terminan por generar un trato diferenciado en el aula que muchas veces, solo responde a prejuicios negativos del docente.

Las medidas disciplinarias extremas como las suspensiones, los pases y las expulsiones; la repitencia y sobreedad son las causas más visibles del abandono de la escuela, es decir, son las formas más visibles de la exclusión. Pero ellas se van produciendo lentamente bajo formas más insidiosas, pero no menos preocupantes. La desigualdad, discriminación, estigmatización, etiquetamiento son formas menos perceptibles que se cuelean en nuestras prácticas cotidianas. Este conjunto de prácticas y situaciones cotidianas muchas veces conforman la antesala a los otros procesos de exclusión, con fuerte impacto subjetivo sobre los y las estudiantes, pero también sobre las escuelas y docentes.

En muchas ocasiones las prácticas que terminan con la exclusión responden a un intento genuino y fallido de «poner límites», lo que parece absolutamente comprensible en la tarea de educar. Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿faltan límites y hay que *poner* más?, ¿cómo ser escuela inclusiva sin relajar los límites? ¿es un problema de límites?

Acerca de la producción de legalidades: autoridad y norma

No intentaremos responder a estos interrogantes sino, más bien, a partir de ellos poder revisar esta concepción de *límite* que está implícita en las preguntas antes formuladas y en cada proceso de exclusión. Siguiendo a Silvia Bleichmar (2010) nuestra intención es discutir la noción de límites y presentar la construcción de legalidades como una posibilidad para garantizar la inclusión social.

Bleichmar afirma que la escuela, como productora de subjetividades, debe tener en cuenta la producción de legalidades, por lo tanto «el pro-

blema principal (...) no está en la puesta de límites, sino en la construcción de legalidades. Porque el límite es exterior, no educa. Aunque a veces haya que ponerlo en la base de la instauración de ciertas leyes» (Bleichmar, 2010: 33).

Nos parece de suma importancia esta posición. Acordamos con ella en la potencialidad que tiene, dentro de las instituciones escolares, la producción de legalidades en contraposición a la puesta de límites. Vale aclarar que esta construcción no es algo que se hace de un día para el otro dentro de una institución, cualquiera sea. Pero veamos, ¿de qué hablamos cuando hablamos de construcción de legalidades?

La función central de la escuela, afirma Bleichmar (2010), no es la transmisión de conocimientos, y menos hoy que la tecnología se encarga de producirlos e impartirlos. La función prioritaria es «ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido» (Bleichmar, 2010: 51).

Esta función de la escuela como conformadora de subjetividad se cumple, explica la autora, a través de la producción de legalidades y no de la mera puesta de límites, como suele creerse. La diferencia entre una cosa y otra se comprende mejor en relación con la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro y por la forma en que se define el universo del semejante. En otras palabras, dice Bleichmar (2010), la construcción de legalidades tiene que ver con las normas ya que estas son intrínsecas a la constitución psíquica, con el respeto y la confianza en el otro; con un sujeto capaz de empatizar con el otro, de no ser indiferente ante el semejante. Pero entonces, ¿en qué legalidades vamos a educar? Ante esta pregunta Bleichmar (2010) responde que debemos educar en legalidades que tienen que ver con la ética universal, y lo ejemplifica de esta manera: «para que un niño o un joven acepten que "eso no se hace" deben creer en la palabra de quien lo dice; caso contrario no aceptarán los límites de la ley. Se aprende gracias a la confianza en el otro» (Bleichmar, 2010: 32).

Hoy día estamos frente a nuevas subjetividades y por lo tanto, se suman a esta función de la escuela la capacidad de escuchar las preguntas de los y las estudiantes, de pensarlas, de transcribirlas y volver a pensarlas; y, de vital importancia, la capacidad de crear el espacio para que las preguntas se formulen. Asimismo, la construcción de legalidades nos abre a pensar en dos conceptos controversiales que están relacionados y que son frecuentemente escuchados al interior de las instituciones escolares, el de autoridad y el de construcción de normas.

Desde el psicoanálisis Bleichmar invita a separar la idea de «construcción de legalidad» de «la puesta de límites» por parte de una autoridad. En un sentido parecido, Paulín advierte que se puede entender la autoridad de dos formas distintas: la primera, donde se pretende imponer desde

el punto de vista de la puesta de límites, cuando muchas veces «desde la mirada de los alumnos, algunos docentes y directivos se toman atribuciones en función del lugar de autoridad que ocupan en la estructura escolar» (Paulín *et al.*, 2010: 99) Dicho de otra manera, cuando amparados desde una posición jerárquica de autoridad buscan imponer sobre los estudiantes límites y normas desde un lugar punitivo generando una predisposición negativa por parte de los y las estudiantes para vincularse con esta figura adulta.

Imponer a los estudiantes límites y normas desde un lugar punitivo es un acto que se sitúa en cierta *economía política* del cuerpo: como expresa Foucault, «incluso si no apelan a castigos violentos o sangrientos, incluso cuando utilizan los métodos *suaves* que encierran o corrigen, siempre es del cuerpo del que se trata —del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión» (Foucault, 2002: 26). En cambio, cuando la autoridad se plantea en términos de identificaciones internas, la legislación que se transmite es diferente. Hay una figura de autoridad con carácter ético, que es reconocida como tal, y, a la vez, hay un reconocimiento recíproco, una construcción de un vínculo, entendido en términos de construcción diferencial entre el adulto y el estudiante, donde este último es pensado como sujeto de derecho y donde el respeto es mutuo. Un vínculo pedagógico saludable implica una diferenciación entre el o la docente y el o la estudiante, si bien es del docente de quien se espera que establezca un encuadre de trabajo pedagógico, lo que parece cada vez más interrogado es su capacidad de construir autoridad con los y las estudiantes sin caer en el autoritarismo o en las prácticas de dejar hacer donde ambas formas producen exclusión.

¿Cómo construimos legalidades dentro de la escuela?

La inclusión es un desafío complejo que pone en juego nuestra propia diversidad, donde las dificultades subjetivas e institucionales también están implicadas, como así también los prejuicios y los estereotipos, entre otros. Incluir, por tanto, es sostener una posición, una ética que implica saber hacer con el conflicto. Y de esto estamos hablando cuando hacemos mención a legalidades, trabajar desde la ética, trabajar con los desacuerdos, las resistencias, con los propios estereotipos, prejuicios y rechazos, implica sostener con convicción la potencia de lo heterogéneo y la posibilidad de construcción en conjunto.

Las normas son intrínsecas a la constitución psíquica, como ya mencionamos párrafos más arriba, es necesaria su pautación e instalación para poder garantizar el derecho a la educación en todos sus amplios sentidos. Sin embargo, la cuestión se debe plantear en términos de si esta pautación es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o de una norma o pauta que lo incluye. Es decir, si la norma es arbitraria está definida por la autoridad, en cambio, si la norma es necesaria, está definida por una legislación que pone el centro en el derecho (Bleichmar, 2010).

No se trata de buscar una respuesta o *receta* correcta, sino de sostener, junto al trabajo cotidiano como educadoras y educadores, un proceso de reflexión acerca de cómo podemos, desde nuestro lugar, generar prácticas y propuestas más justas e inclusivas. Retomamos el aporte de Bleichmar sobre la construcción de legalidades en el entorno social escolar como una de las herramientas posibles para la inclusión educativa. Ello supone revisar, en primer lugar, lo que entendemos como autoridad y nuestra idea sobre normas; trabajar colectivamente para ponernos de acuerdo en cómo construir nuevos consensos, para crear lugares de encuentro, encuentro, de mezcla, de integración, de *contaminación* dentro de las mismas escuelas.

El trabajo de Paulín aporta a pensar aspectos concretos que hacen a ese conjunto de acuerdos que configuran la legalidad institucional: el conflicto en la escuela. Por un lado, el autor nos permite revisar el sentido común escolar que considera el conflicto como un elemento que perjudica gravemente el normal funcionamiento de la organización educativa. Propone mirar el conflicto desde otra perspectiva la cual contribuye a la construcción de legalidades, en palabras de él:

La mirada del conflicto como construcción social nos lleva a considerar fuertemente la perspectiva de los propios actores (...) supone acceder a sistemas de categorías e interpretaciones que operan como una constelación de alternativas que pueden ser utilizada para dar sentido a una situación particular y accionar en ella. (Paulín et al. 2010: 85)

Es una posición opuesta a la resolución habitual de los conflictos, donde el énfasis está puesto en las sanciones, en una modalidad que prioriza el punto de vista del adulto y la institución por sobre la escucha, la producción de interrogantes y la búsqueda de instaurar una interacción conversacional que favorezca la reflexión incorporando la perspectiva del alumno (Paulín et al. 2010).

Este tipo de escucha, es lo que Alfredo Carballada (2015) denomina *escucha atenta*: lo que se oye no es solo la palabra sino también la mirada y el contexto que son instrumentos claves para la intervención educativa. El escuchar, el mirar, el nombrar y, por lo tanto, el reconocer al otro como sujeto de derecho se encuentra íntimamente entrelazado con la inclusión social. Como explica el autor, «quien no puede ser escuchado no es ratificado como un sujeto que pertenece al “todo” social» (Carballada, 2015: 58). De ahí la importancia de crear lugares, actividades, espacios que faciliten la posibilidad de escuchar y con ello generar sostén y pertenencia; donde puede abrirse la posibilidad para algunas y algunos estudiantes de cobrar una identidad y dejar de ser apenas una imagen pasajera, casi espectral.

Siguiendo a Carballada, la escucha atenta puede ser entendida en términos de *intervención pedagógica* en tanto acción que se ubica dentro de un proceso histórico y social. Es decir, escuchar es una forma de hacer y de acceder a un proceso de comprensión y explicación que in-

tenta organizar los sentidos, las pautas, los códigos, las implicancias y las perspectivas de quien está hablando. Por lo tanto, enfatiza el autor, ser escuchado es una necesidad y como tal, se transforma en un *derecho* que en tanto no es cumplido separa, segrega, cosifica a ese Otro que reclama esa condición. La circulación de la palabra deviene en un elemento significativo en la construcción de *lazo social* dentro de las instituciones escolares. Ante las diferentes expresiones de la desigualdad y del malestar que interpela cotidianamente a las prácticas escolares, la escucha se vuelve una herramienta indispensable para garantizar la inclusión educativa.

La inclusión educativa sigue siendo una batalla a pelear y ganar. Seguimos manteniendo el sueño integrador de la escuela, principalmente dentro de un contexto donde los cambios subjetivos que produjo el neoliberalismo aún muestran tendencias hacia el silencio y la negación del otro. Incluir es sostener una posición, una ética que implica un *saber hacer* con el conflicto. En ese sentido, el campo de la salud mental puede aportar herramientas valiosas para construir una nueva mirada sobre el conflicto y para contribuir a repensar la construcción de legalidades al interior de las escuelas. Este *repensarnos* puede ser considerado un primer paso para la inclusión social: entender al otro como sujeto de derechos y de la transformación social.

Bibliografía

BLEICHMAR, Silvia (2010). *Violencia social-violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

CARBALLEDA, Alfredo (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia *et al.* (comp.). *Determinantes sociales de la salud mental en Ciencias Sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. UBA Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

DE LA VEGA, Eduardo (2010). La promesa de integración: ficciones y posibilidades. *Posibilidades de alteridad (con) ciencia pedagógica*: El lugar de la enseñanza. 52-54.

KORINFELD, Daniel (2014). Tiempos y espacios de trabajo y de aprendizajes para los adultos. *Posibilidades de alteridad (con) ciencia pedagógica*: Los sujetos y sus trayectorias: tiempos y espacios de aprendizaje. Consejo General de Educación. 32-42.

PAULÍN, Horacio *et al.* [en línea] (2010). *Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa*. [Consulta 11 de junio de 2020]. Recuperado de: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0250_01.pdf

VASEN, Juan (2014). El asesinato del alma. *Posibilidades de alteridad (con) ciencia pedagógica: Los sujetos y sus trayectorias: tiempos y espacios de aprendizaje*. Consejo General de Educación. 10-22.

Melina Rocío Albornoz | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

melinaalbornoz98@gmail.com

Estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Gimena Noelia Medina | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

gimemedinal@gmail.com

Estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 20 de febrero de 2020