

La educación inclusiva como herramienta de transformación social

Actas de Diseño (2022, julio),
Vol. 40, pp. 164-168. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: junio 2018
Fecha de aceptación: diciembre 2019
Versión final: julio 2022

Constanza Lazazzera (*)

Resumen: Hoy, conocer mejor exige, además, interpretar los contextos, cada vez más necesarios para poder realizar lecturas en profundidad, en diferentes capas y niveles de comprensión. Es precisamente la diversidad la que posibilita la ampliación del horizonte de conocimientos y visiones del mundo. Pensadas las tipologías como diferencias -y no como estereotipos- y enmarcadas en culturas inclusivas, pueden ser oportunidades de aprendizaje que actúen de prevención de la exclusión social. En el marco de las instituciones educativas, el desafío es promover una cultura cooperativa como la primera configuración de apoyo, y pensar al currículum como trayecto permanente y el aula como oportunidad.

Palabras claves: educación - inclusión - transformación social - cultura cooperativa

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 168]

“La educación inclusiva es una proclama desenfada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva”. (Corbett y Slee, 2000, p. 134)

Hoy, conocer mejor exige, además, interpretar los contextos, cada vez más necesarios para poder realizar lecturas en diferentes capas y niveles de comprensión. Cómo comprender la existencia de las personas en las sociedades contemporáneas, muchas veces laberínticas - como personajes de Borges- arquetípicas, repetitivas; y también irrepetibles y singulares.

Existencia que también responde a momentos históricos y modelos educativos sobre la construcción del conocimiento. En este sentido, resulta oportuna la explicación que proporciona Gadotti (1998) sobre la educación posmoderna como un campo fértil para reconocer las diferencias y potenciarlas.

Como proceso metacognitivo, se muestra multicultural y permanente -cargado de ambigüedades- y “no prioriza tanto la apropiación de los contenidos del saber universal en sí mismos, como hace el funcionalismo moderno, sino el proceso del conocimiento y sus finalidades” (p.347). Se trabaja más con la intersubjetividad y la pluralidad que con la igualdad y la unidad, y más con el significado que con los contenidos, que busca hacerlos esencialmente significativos para el estudiante:

Podríamos decir que la educación moderna trabajó con concepto-clave “igualdad” (buscando eliminar las diferencias) y la educación posmoderna trabaja con el concepto-clave “equidad” (buscando la igualdad, sin eliminar la diferencia). El presupuesto básico de la educación moderna es la hegemonía, universalización de una visión del mundo. El presupuesto básico de la educación posmoderna es la autonomía, capacidad de autogobierno de cada ciudadano. (p.347)

En este marco, es precisamente la diversidad la que posibilita la ampliación del horizonte de conocimientos y visiones del mundo. “La diversidad son todos y cada uno de nosotros como posibilidad”, expresa Tomé (2017). Un concepto de diversidad que es en sí mismo una construcción social, como analiza Ramos Calderón (2012), con determinadas categorías o criterios de tipificación social, económica, política, religiosa o educativa (p.94). Pensadas estas tipologías como diferencias -y no como estereotipos- y enmarcadas en culturas inclusivas, pueden ser oportunidades de aprendizaje que actúen de prevención de la exclusión social (Echeita, 2006, p.75). Como reflexiona Booth (2010), es necesario pensar a la inclusión como marco para el desarrollo educativo, pensando a los valores como propulsores de la acción, para que “más gente tenga acceso a oportunidades educativas locales y menos gente quede excluida de ellas”. (p.42). En este punto, es Arnaiz (2005) quien alienta a modificar la perspectiva sobre la propia escuela, porque “el dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros”. (p.11). Como contracara, las ambigüedades de la posmodernidad exigen revisar algunos conflictos también latentes, como los distintos discursos que circulan sobre la tolerancia y la diversidad, y las representaciones compartidas de aquello que se considera como el ideal del alumno.

Conflictos latentes: la tolerancia como moda y la imagen ideal del alumno

Frente a los eufemismos sobre el multiculturalismo y la tolerancia, Duschatzky y Skliar (2002) alertan sobre el travestismo discursivo y discuten tres versiones sobre la diversidad: el otro como fuente de todo mal -el depositario de todos los males-, el otro como sujeto pleno de un

grupo cultural -cada cultura es armoniosa, equilibrada, autosatisfactoria-, y el otro como alguien a ser tolerado -impone la convivencia de los diferentes, pero sin ninguna alusión a la desigualdad-.

Además del riesgo que implica el pensamiento binario, son formas también de puntualizar lo deseable, lo legítimo y lo ilegítimo, y establecer una regulación y un control de la mirada que no deja de definir quiénes son y cómo son los otros. (p.2).

El discurso de la tolerancia despoja a los sujetos de la responsabilidad ética frente a lo social y al Estado de la responsabilidad institucional de hacerse cargo de la realización de los derechos sociales:

El discurso de la tolerancia corre el riesgo de transformarse en un pensamiento de la desmemoria, de la conciliación con el pasado, en un pensamiento frágil, light, liviano, que no convoca a la interrogación y que intenta despejar todo malestar. Un pensamiento que no deja huellas, desapasionado, descomprometido. Un pensamiento desprovisto de toda negatividad, que subestima la confrontación por ineficaz. (p.11)

En la misma línea de pensamiento, las representaciones compartidas de aquello que se considera como el ideal del alumno, también comienzan a configurarse como una responsabilidad ética en sí misma.

Para Baquero (2002), la ficción de la homogeneidad en la población escolar común, los discursos y las prácticas psicoeducativas “han colaborado fuertemente a legitimar la exclusión de los sujetos sospechados de su competencia para ser educados y en la producción de la propia infancia moderna y los criterios para evaluar su secuencia evolutiva esperada saturada de normalidad” (p.15).

Precisamente, Echeita consigna que la búsqueda de una enseñanza uniforme se convirtió en una de las razones principales de la exclusión abierta o encubierta del sistema educativo:

¿Qué imagen de sí mismos tendrán aquellos alumnos que estén recibiendo de manera continuada el mensaje de que son torpes, lentos o incapaces de aprender?
 ¿Qué sentimiento de competencia puede tener un alumno si su historia escolar está repleta de fracasos?
 ¿Qué sentimientos de pertenencia puede albergar un alumno que cotidianamente se sienta excluido o apartado, más o menos sutilmente, de su grupo por uno u otro motivo? ¿Qué sentimiento de aceptación puede experimentar un alumno que no tenga oportunidades de ser reconocido con algo valioso que aportar o compartir con los demás si sólo se aprecian o valoran unas cualidades muy concretas? (2006, p.121)

Es aquí cuando resulta esencial poner bajo relieve el concepto de Arnaiz (2011) sobre la educabilidad: nunca es propiedad exclusiva de los sujetos, “en todo caso, es un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación” (p.16).

Entonces, ya no es posible “legitimar procesos de enseñanza-aprendizaje asentados en los presupuestos

de homogeneidad que han identificado a la enseñanza tradicional, con una sola respuesta educativa uniforme dirigida a un alumno medio inexistente, que encaje en la noción preconcebida de educable” (Arnaiz, 2011, pp.13-26).

Esto implica repensar los supuestos, las rotulaciones y los prejuicios del sistema educativo, con un enfoque inclusivo como llave de superación de estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad.

Como postura filosófica puesta en acción, la inclusión posibilita a las escuelas que se encuentren mejor equipadas “para adquirir y aprender acerca de estrategias que pueden cambiar un sistema educativo que sigue siendo segregador, para convertirlo en un sistema inclusivo con un aprendizaje significativo y centrado en el niño” (Arnaiz, 2005, p. 20).

Las barreras de aprendizaje como un desafío grupal

A lo largo de las distintas etapas de fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX, los alumnos considerados especiales por una u otra razón, fueron analizados bajo el enfoque psico-médico en escuelas diferenciales, en lo que luego se conoció como el paradigma del déficit, que profundizó la segregación.

Más adelante, desde mediados de los años sesenta en adelante, Echeita (2006) refiere a términos como la comprensividad, la coeducación y la educación compensatoria e integración escolar -considerando los modelos explicativos de Clough y Corbett (2000)-, como los nombres que reflejan las distintas opciones a través de las cuales se consigue “el primer gran paso para reestructurar la atención a la diversidad en la escuela ordinaria y para romper con la estandarización excluyente del período anterior” (p.83).

No obstante, este replanteo de la educación especial, que utilizó la estrategia de la integración, respondió al principio de normalización desde una perspectiva individual, dado que justamente el objetivo era hacerlos tan normales como fuera posible. Es el Estado quien debe adecuarse, y la escuela especial va a la escuela común, y se comienza a hablar de adecuaciones curriculares.

Un modelo básicamente asimilacionista, que no dejaba de estar centrado en solucionar las necesidades educativas especiales de aquellos que debían adaptarse para ser homogeneizados.

Este mandato fundacional del sistema educativo comienza a ver sus quiebres en la primera década del 2000. Hoy tanto la educación común como la especial intentan asumir una nueva perspectiva, la de una escuela con y para todos, desde un modelo holístico e interactivo en relación con el contexto (Tomé y Köppel, 2008, p.12).

En términos teóricos, esta perspectiva se enmarca en la concepción socioconstructiva del aprendizaje y la enseñanza. Como punto de partida se consideran los aportes de la psicología de la educación, la teoría psicogenética de Piaget, las teorías del procesamiento de la información, y los enfoques cognitivos más recientes, la teoría de la asimilación de Ausubel, y la teoría sociocultural desa-

rollada a partir de los trabajos de Vigotsky. “El segundo pilar son las teorías que estudian los factores emocionales y relacionales del aprendizaje” (p.22).

Resulta clave el enfoque de los autores, quienes valoran al paradigma de la inclusión como superador al considerarlo una concepción ética en sí misma, la mirada se centra en el niño como es, ya no como un portador de problemas. Es él quien encuentra barreras de aprendizaje y participación, condicionado por su contexto, las políticas públicas y la propia cultura.

Esta mirada sobre la discapacidad resulta decisiva: deja de ser un diagnóstico clínico, es fruto de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive. Tomando los antecedentes de Schalock (1999), Arnaiz considera esencial este desplazamiento hacia una aproximación no-categoría de la discapacidad (2005, p. 9).

Entonces, si la escuela puede generar dificultades, también puede evitarlas, dependiendo de cómo se aborden cada una de las diferencias. Booth y Ainscow enfatizan que “la escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper” (2000, p. 6).

Echeita (2006) retoma el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación de estos autores como concepto nuclear: es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos:

Lo contrario ocurre cuando ese mismo alumno interactúa con un contexto social positivo, esto es, digamos con un centro escolar bien estructurado, con una clara cultura de atención a la diversidad, con prácticas docentes que buscan promover el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y con los apoyos necesarios para aquellos que los precisan. Entonces ocurre que esas dificultades para aprender se minimizan y nos encontramos solamente con «alumnos diversos» que progresan en función de sus capacidades, intereses o motivaciones. (p.112)

Concebidas como un desafío conjunto, las barreras se convierten en una posibilidad de crecimiento para todo el sistema educativo en su conjunto, donde los problemas son multidimensionales y se requiere de configuraciones de apoyo y un trabajo en red permanente.

La cultura cooperativa como la primera configuración de apoyo

El marco de una perspectiva sistémica y global contribuye a pensar que distintas condiciones sociales pueden cambiarse.

Retomando los conceptos de Rosenhold (1989), Fullan y Hargreaves (1999) analizan la cultura del individualismo, la privacidad y el aislamiento que aun predominan

en la enseñanza, y se preguntan si se trata de escuelas atascadas o de conocimiento empobrecido, y escuelas en movimiento o de aprendizaje enriquecido (p.82).

Esta es clave para comprender qué dedicación le otorga cada centro educativo a pensar sobre sí mismo. En este sentido, y luego de la publicación del Índice de Inclusión elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), tres dimensiones centrales se convirtieron en foco de estudio: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, a partir de un proceso de transformación e intervención creciente de todos los actores miembros del colectivo educativo (p.29).

Estrechamente vinculadas, Booth (2010) explica que solo a través de la evidencia de las prácticas puede comprenderse la naturaleza de las políticas y culturas escolares (p.54).

En este contexto, la cultura cooperativa aparece como la primera configuración de apoyo, entendida como un conjunto interdependiente de colaboraciones y ayudas mutuas, en torno a un clima afectivo, con seguridad emocional entre profesores, con autoridades, familias y centros en la comunidad (Echeita, 2006, pp. 128-131).

De esta forma, Arnaiz explica que “todos se involucran para facilitar el sistema de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales, en un proceso colaborativo multidireccional” (2005, p.22).

El currículum como trayecto permanente y el aula como oportunidad

“¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que tenemos que utilizar para que los alumnos realicen determinados tipos de aprendizajes?”, se pregunta Camillioni (2001, p.28).

Una de las estrategias es el currículo individualizado, que presenta distintas formas que posibilita que el alumno pueda tomar decisiones (p.46). Coincidentemente, Tomé (2010) lo ubica como proyecto central para poder abordar la diversidad a partir del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. “Desde una perspectiva inclusiva y holística, permite retomar los conocimientos existentes y planificar según el contexto con todos los miembros de la clase” (p.34).

Justamente son las adecuaciones curriculares -a partir de un currículum flexible- las que permiten que los alumnos aprendan más allá de las necesidades educativas que se presenten, para que cada uno pueda aprender a partir de sus posibilidades y la ayuda de los otros, de carácter individual y contextual (Tomé y Köppel, 2009, pp. 10-22). Es por ello que Arnaiz propone descentralizar la planificación, atenta a la necesidad de itinerarios formativos que rompan el marco organizativo dominante (2005, p. 25) y Gimeno Sacristán apunta al diseño de un currículum común, donde se integre la individualidad particularizante (1995, p. 64).

La valoración por la individualidad en el aula convierte a la clase en un espacio participativo con sentido social, como así lo pensaba Barton (1998, p. 85).

En esta perspectiva, Tomé y Köppel (2009) redimensionan al aula como espacio privilegiado de interacción, creación y transformación de significados donde “se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje en las dimensiones cognitivas, se desarrollan las potencialidades intelectuales, afectivas y socializadoras mediante el trabajo directo de los maestros con los alumnos y en relación de estos últimos con sus compañeros” (p.8). En otras palabras, se configuran aulas y escuelas ya no trabajando de manera individual, sectorial, cerrada, con el mapa de nuevas posibilidades que permite el trabajar en redes, con el esfuerzo colaborativo de todos sus actores.

Conclusiones

Durante siglos, concebir el conocimiento se definía en un espacio social circular y forzoso. El filósofo francés Foucault (1991) explica que “el saber era lo secreto y su autenticidad estaba garantizada por el hecho de que circulase exclusivamente entre un reducido número de individuos; si el saber era divulgado, cesaba de ser saber y, por consiguiente, dejaba de ser verdadero” (p.46). En la actualidad, el pulso de una docencia más crítica y reflexiva permite abordar la concepción del conocimiento como una construcción colaborativa que posibilita ir más allá. La educadora Litwin (2016) reflexiona:

En las escuelas, en todos los niveles de enseñanza y en todas las disciplinas sin excepción, siempre nos ha preocupado que los aprendizajes no se redujeran a la adquisición de la nueva información, su almacenamiento o su recuperación en el momento preciso. Nuestro interés sustantivo tiene que ver con la comprensión y con las capacidades de desarrollo de los estudiantes para pensar y conocer cada vez mejor. (p.55)

El rol del docente adquiere aún más jerarquía dado que “no solo deben acompañar sino también intervenir constructivamente y, por sobre todo, devenir en modelos de ser y hacer” (Tomé y Köppel, 2009, p. 21).

En el contexto áulico, Tomé (2017) considera decisivo este ambiente favorable de aprendizaje como estilo de gestión que atraviesa el aula, condiciona la práctica pedagógica y transforma al proyecto educativo en una construcción colectiva permanente, ya no para el deber ser. Entonces, crear contextos inclusivos en el marco de una institución educativa implica promover la interacción social como favorecedora de los procesos de aprendizaje, creando conflictos cognitivos mediante la discusión y el intercambio de opiniones. “La utilización de la interacción social como estrategia educativa supone aprovechar una fuerza que no es en absoluto externa al acto educativo” (Carretero, 2016, p. 86).

Un puente que facilita el crecimiento de los estudiantes y obliga a revisar gran parte de los supuestos pedagógicos que intervienen en cada uno de esos procesos: “Utilizar estos principios como una estructura subyacente de la pedagogía, es transformar nuestras suposiciones acerca de

la enseñanza y el aprendizaje. Representa una perspectiva sobre la construcción del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano” (Magolda, 1999, p. 72). Pensada como proceso continuo y removiendo las prácticas excluyentes (Barton, 1998, p.85), la educación inclusiva promueve la construcción del conocimiento desde una mirada más humilde, y a la vez más potente, creando condiciones de apoyo que posibiliten la innovación (Arnaiz, 2005, p. 26).

A su vez, con estrategias pedagógicas diversificadas, mayor riqueza de materiales y situaciones de metacognición que permitan aprender a aprender, se jerarquiza la construcción de espacios dedicados a la reflexión que permiten acceder a múltiples dimensiones de sentido y abordar los interrogantes que plantea la propia existencia. Tomé y Köppel (2009) afirman que, para ello, se debe “tener expectativas altas de todos y de cada uno de los alumnos” (p.19).

Una pedagogía como bien concibe Freire (2003) que apunta a mirar con perspectiva esa ideología inmovilizadora, fatalista, según la cual la realidad es inmodificable:

Justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos...Inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera, ética o no, de afrontar la vida...¿Cómo trabajo el problema de la esperanza jaqueada por la desesperanza? ¿Qué hago? ¿Bajo los brazos? ¿Me dirijo a una especie de lucha ciega, sin salida? (pp. 34-37)

Inexcusablemente, Freire inspira a pensar que no hay ni puede haber inmovilismos en la historia. Siempre hay algo que se puede hacer y rehacer, con una visión ética, comprometida con las distintas comunidades y los distintos procesos históricos de cada sociedad. La creación de contextos posiblemente signifique eso: alentar pedagogías donde el entusiasmo por el saber no finalice nunca.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Santillana.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, pp. 23-32.
- Baquero, R. (2002). *La educabilidad bajo sospecha*. Rosario. Cuadernos de Pedagogía.
- Baxter Magolda, M. (1999). *Creating contexts for learning and self-authorship. Constructive-developmental pedagogy*. Vanderbilt: Vanderbilt University Press.
- Booth, T. (2010). La inclusión como marco para el desarrollo educativo: transformar los valores en acción. En F. Alvarez Luchía; T. Booth; A. Ligabúe; E. Litwin; C. Ruiz y J. Tomé, *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*, pp. 37-58. Buenos Aires: Fundación Par.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. París: UNESCO y CSIE.
- Camilloni, A. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina. Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Buenos Aires: Facultad de Medicina Secretaría de Asuntos Académico UBA.
- Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En Armstrong, D.; Armstrong, D. y Barton, L. (eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2002). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Rosario Cuadernos de Pedagogía
- Echeíta Sarrionandía, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas. Conclusión: retos de la educación pos-moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación! *Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 38, pp. 18-25.
- Tomé, J. M. (2010). Conclusiones: las buenas prácticas inclusivas. En F. Alvarez Luchía; T. Booth; A. Ligabúe; E. Litwin; C. Ruiz y J. M. Tomé, *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*, pp.207-216. Buenos Aires: Fundación Par.
- Tomé, J. M. y Köppel, A. (2008). *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación.
- Tomé, J. M. y Köppel, A. (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación.
- Tomé, J.M. (2017). *La diversidad somos todos* (Grabación). Buenos Aires: Seminario en Doctorado en Educación, Universidad del Salvador.

Abstract: Today, knowing better requires, in addition, to interpret the contexts, which are increasingly necessary to be able to carry out in-depth readings, in different layers and levels of understanding. It is precisely diversity that makes it possible to broaden the horizon of knowledge and worldviews. Thinking typologies as differences - and not as stereotypes - and framed in inclusive cultures, can be learning opportunities that act as prevention of social exclusion. Within the framework of educational institutions, the challenge is to promote a cooperative culture as the first configuration of support, and to think of the curriculum as a permanent path and the classroom as an opportunity.

Keywords: education - inclusion - social transformation - cooperative culture

Resumo: Hoje, conhecer melhor exige, além disso, interpretar os contextos, cada vez mais necessários para poder realizar leituras profundas, em diferentes camadas e níveis de compreensão. É precisamente a diversidade que possibilita ampliar o horizonte de conhecimento e visões de mundo. Pensar as tipologias como diferenças - e não como estereótipos - e enquadradas em culturas inclusivas, pode ser uma oportunidade de aprendizagem que funciona como prevenção da exclusão social. No âmbito das instituições educacionais, o desafio é promover uma cultura cooperativa como a primeira configuração de apoio e pensar no currículo como um caminho permanente e a sala de aula como uma oportunidade.

Palavras chave: educação - inclusão - transformação social - cultura cooperativa

(*) Constanza Lazazzera. Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Posgrado en Periodismo Científico (Fundación Campomar). Maestría en Análisis de la Opinión Pública (Instituto de Altos Estudios Sociales). Posgrado en Management Estratégico (UB). Programa de Capacitación Docente (UP). Doctorando en Educación (USAL). Docente universitaria, profesora de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria y Miembro del equipo de evaluación de proyectos de grado. Se desempeñó como periodista especializada en Educación, Ciencia y Tecnología, y desde hace más de 16 años, codirige la consultora de comunicaciones Business Press.