



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Licenciatura en Educación Especial

Trabajo Final de Licenciatura en Educación Especial

Tema:

**Características de la cultura escolar de una escuela
autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) y sus
relaciones con las prácticas inclusivas. Una investigación desde
un enfoque narrativo**

Tesista: Prof. Estela Aguilera

Directora: Dra. Carmen M. Belén Godino

Co-Directora: Esp. María Luján Montiveros Garro

Año 2023

ÍNDICE

Resumen.....	3
Agradecimientos.....	4
Dedicatoria.....	5
Breves pinceladas del recorrido del trabajo final: En búsqueda de retazos para ensamblar esta obra colectiva.....	6
Introducción.....	8

CAPÍTULO I

Definición del Problema de investigación.....	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos.....	13
Marco teórico referencial.....	13
Cultura escolar.....	14
Las Prácticas Inclusivas y sus atravesamiento.....	16
Aspectos que favorecen el desarrollo de Prácticas Inclusivas.....	19
Aspectos que obstaculizan el desarrollo de Prácticas Inclusivas.....	19
Antecedentes vinculados al tema de investigación.....	19

CAPÍTULO II: Decisiones metodológicas

El proceso de investigación paso a paso. ¿Dónde están mis huellas?.....	23
Mis recorridos por la institución y mi implicación en la investigación.....	25
Decisiones en relación al trabajo en terreno:	

los relatos en la investigación narrativa.....	29
--	----

CAPÍTULO III: Análisis e interpretación de la información

Mosaico Vivo y fluido de voces.....	32
El trabajo en terreno y las entrevistadas.....	33
¿Cómo es nuestra escuela? Reconstruyendo el mosaico con teselas disímiles.....	35
Una escuela inabarcable.....	35
Miradas sobre las Prácticas Inclusivas desde “una escuela inabarcable”	
El vaivén entre el decir y el hacer.....	40
La escuela como luz.....	44
Miradas sobre las Prácticas Inclusivas, desde “una escuela luminosa”	
El vaivén entre el decir y el hacer.....	50

CAPÍTULO IV: Reflexiones finales.....55

Bibliografía.....62

ANEXOS.....67

Guía de entrevistas.....67

Resumen

El presente documento constituye el informe final del trabajo de investigación realizado en el marco del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo se realizó durante los años 2022 y 2023.

Se indagó en las características de la cultura escolar de una escuela autogestionada de la ciudad de San Luis, que favorecen y obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas. Esta investigación adoptó un enfoque biográfico narrativo (Bolívar, 2002; Larrosa, 1995; Ripamonti, Lizana y Yori, 2016), comprendiendo que los relatos de los protagonistas adquieren formas vivas de pensar la educación y en este caso, la problemática que nos convoca.

A lo largo del proceso de investigación nos adentramos en comprender las distintas piezas que componen la obra colectiva (la cultura de la escuela autogestionada) y que sostienen las prácticas que suceden día a día en la institución. Fuimos descubriendo que la escuela presenta al menos dos formas de ser habitada, tiene que ver con dos metáforas significativas, a partir de las cuales sus protagonistas las evocan: “lo inabarcable y la luminosidad”.

A partir de allí, fue posible tender puentes entre la propia implicación y los hallazgos del proceso investigativo, dando lugar al descubrimiento de prácticas inclusivas que se realizan en el marco de los distintos rasgos de la cultura institucional estudiada. Comprendemos que ambas metáforas se complementan y que nos anima a seguir cuestionando el modo en que se abordan las situaciones de inclusión escolar, desentrañando las diferentes concepciones de lo que significa para los protagonistas de la escuela autogestionada, la inclusión en la escena educativa.

Los rasgos de la cultura escolar que favorecen a las prácticas inclusivas se entretajan con aquellas que obstaculizan, dando lugar a “destellos de inclusión” que analizaremos en detalle en el Capítulo III.

Palabras clave: Cultura escolar. Prácticas inclusivas. Inclusión escolar. Investigación biográfico-narrativa

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo incondicional de mis hijos, Gonzalo y Lucía y mi nieto Benicio, quienes diariamente me motivan para alcanzar nuevas metas y me dan su apoyo en todo lo que emprendo.

Seguidamente quiero agradecer especialmente a mi directora de trabajo final, la Dra. Carmen María Belén Godino y a la codirectora la Esp. María Luján Montiveros Garro, quienes me brindaron generosamente su saber, su experiencia, su tiempo y su paciencia para acompañarme en este proceso que ha resultado un desafío para mí, tanto en lo profesional como en lo personal.

Agradezco también a mis compañeras de trabajo la Prof. Natalia Bongiovanni, Prof. Mónica Quintero, Prof. Laura Burke y Prof. Verónica Rearte, que con su experiencia fueron marcando el rumbo de este proceso investigativo.

Dedicatoria

A mis afectos de ayer y de hoy.

Sé que soy el resultado de una trama en la que muchos dejaron y dejan su impronta.

A mi querida Rosenda, institución de la que sigo aprendiendo.

Breves pinceladas del recorrido

En búsqueda de retazos para ensamblar esta obra colectiva

La cultura institucional de la escuela autogestionada estudiada se ha ido expresando de diferentes maneras en los relatos de las entrevistadas, por esta razón, elegimos la imagen de un mosaico para poder hablar de ella; un mosaico que se forma y se reconfigura adquiriendo nuevos matices, diseños, colores; representa, en gran parte, cómo se fueron construyendo ciertas prácticas que pudimos ir analizando a lo largo del recorrido de la investigación, como inclusivas.

Entonces, abordamos el trabajo de investigación como si se tratara de la técnica artística conocida como mosaico, con el propósito de que, finalmente pudiéramos deleitarnos con una obra colectiva exquisita, colorida, ensamblada hasta en el mínimo detalle. Así de artesanal y singular ha sido este recorrido. Recurrimos a los aportes del enfoque biográfico narrativo a fin de recolectar aquellos fragmentos, contextos singulares e historias profesionales con las cuales esbozar, ensayar nuevas configuraciones de este mural de significados. En otras palabras, para la construcción de conocimiento en el marco de la investigación, fuimos interpretando cada uno de los relatos que nos compartieron las entrevistadas en el trabajo de campo.

Pudimos ver con claridad que nada de lo que se planteaba en términos de cultura escolar de la escuela autogestionada y sus relaciones con las prácticas inclusivas, me era ajeno; muy por el contrario, formaba parte de mi historia profesional en la institución y encontraba huellas en el camino que fui recorriendo a lo largo de los años y los recovecos que inventé para sentirme segura. Esta seguridad que creo encontrar en mi propia práctica, en el modo que creo posible y eficaz para hacer las cosas, ha sido puesta en tensión con los hallazgos del presente estudio.

En este mosaico, me hice eco de las voces de distintos protagonistas, encontrando resonancias en mi propia implicación. Las características de la cultura escolar que delinean la identidad de esta escuela autogestionada integran también el abanico de “mis creencias”, ya que soy parte de la institución. El desafío que se me presentó como investigadora fue reconocer constantemente - lo hicimos a partir de la triangulación de miradas con las directoras del trabajo - la distancia que existía entre mis ideas, creencias, representaciones sobre las prácticas inclusivas, y lo que realmente “aparecía”, lo que se dejaba entrever en las entrevistas. Ese fue tal vez el principal reto en este trabajo de investigación: desentrañar primero aquellas pistas sobre las prácticas inclusivas favorecidas por “esta” cultura escolar y hacer consciente otras que no aportaban el desarrollo o continuidad de ciertas prácticas de inclusión escolar.

Claro que, una vez realizado este recorrido, hemos podido desentrañar parte de las características de la cultura escolar de la escuela autogestionada, sabiendo que, existen aspectos que pueden seguir estando ocultos o desdibujados.

En relación con el conocimiento que compartimos en este trabajo, y en un intento de continuar interrogando a la institución, me pregunto, ¿Qué deseo seguir descubriendo? ¿Acaso será un modo posible para comprender en mayor profundidad cómo operan las prácticas inclusivas en la escuela autogestionada? ¿Un modo de abordaje, superador al actual, a situaciones de inclusión educativa? ¿Una identificación más precisa de rasgos de la cultura escolar? ¿O dar lugar a que estas disonancias (encontradas en la investigación) sean pensadas y atravesadas por saberes que se están gestando en este momento y hacer que ese conocimiento circule en la institución, en un intento de “movilizar” parte de esa cultura escolar?

Creo que junto a mi directora y codirectora hemos podido ir reconstruyendo esta obra y también, encontrando nuevos sentidos a los interrogantes. A continuación, presentamos nuestro recorrido.

Introducción

Esta investigación tuvo como objeto de estudio una escuela autogestionada que forma parte de la oferta educativa de la ciudad de La Punta (Provincia de San Luis). La misma se encuentra emplazada en el departamento Pueyrredón a 25 km al noreste de la capital provincial.

La ciudad de La Punta fue fundada en el año 2003 como un complejo urbanístico con intendencia propia y también instituciones como escuelas, un hospital y una comisaría. En sus veinte años de existencia, ha logrado erigirse como una ciudad que ofrece a sus pobladores la mayoría de los servicios necesarios, tanto de consumo, como públicos, y según datos preliminares del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas tiene 25.000 habitantes (INDEC, 2022).

La provincia de San Luis viene implementando en los últimos 25 años en materia educativa, una serie de medidas tendientes a la descentralización educativa, reduciéndose a la desconcentración administrativa, en palabras de Pelayes (2011):

Así, leyes basadas en la emergencia educativa y en el reordenamiento del sistema educativo, fundamentados en el mejoramiento de la calidad de la educación, permitieron centralizar las decisiones en el Poder Ejecutivo, lo que llevó, paulatinamente, a que la problemática educativa desapareciera del debate público. (p.3).

En 2003, mediante el Decreto N°156/03 –MCyE, el gobierno de la provincia de San Luis crea las escuelas Públicas Experimentales Desconcentradas, valiéndose de la base que dejó en materia jurídica la Ley N° 4914/91 referida a las escuelas experimentales. Dichas escuelas están concesionadas a asociaciones educativas (civiles y sin fines de lucro), que acceden por concurso público a gestionar la institución y responsabilizarse por los resultados pedagógicos y la administración financiera. El personal contratado no tiene dependencia del Estado provincial sino de la asociación civil, la cual opera como una entidad privada en temas laborales. El financiamiento queda garantizado por el Estado y para ello se determina una asignación monetaria por alumno, la cual tiene distintos valores según el nivel educativo. La misma es denominada unidad de subvención estatal (USE), y es entregada mensualmente a la asociación.

En la actualidad, la ciudad de La Punta cuenta con diez instituciones educativas, de las cuales siete pertenecen al modelo de autogestión, tres de ellas al incipiente modelo de escuelas generativas y solo una de ellas pertenece el modelo de gestión de escuelas públicas, previo al de

las instituciones mencionadas. Las escuelas autogestionadas tienen en común la descentralización financiera de los recursos para la educación.

En el año 2014 la institución educativa objeto de esta investigación, hace su traspaso al modelo de escuela autogestionada, por decisión del Poder Ejecutivo Provincial. En tal sentido la asociación civil con personería jurídica designa al equipo directivo responsable del funcionamiento y de la administración de fondos (mantenimiento, pagos de sueldos, material didáctico, entre otros), los cuales son auditados por el área contable del Poder Ejecutivo. Mediante esta forma de administración se contrata al personal de forma indeterminada o con término según sea la prestación que se requiera.

La escuela autogestionada cuenta con los tres niveles educativos, inicial, primario y secundario, cuyo ciclo orientado otorga el título de bachiller en ciencias naturales. Funciona en los turnos mañana y tarde, con una matrícula de 2070 estudiantes en total. Cuenta con tres edificios, uno para cada nivel. En el mismo terreno se encuentra el edificio de nivel inicial y del nivel primario, mientras que el nivel secundario se encuentra en otra ubicación en la que también está el polideportivo escolar.

Se han creado tres áreas que dan sostén al proyecto educativo institucional: Pedagógica, diversidad escolar y salud. El Área pedagógica tiene a cargo a un equipo de asesores disciplinares de lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y robótica, que centran su trabajo en los niveles inicial y primario. Las coordinadoras del Área son profesionales del campo de las ciencias de la educación y organizan y gestionan acciones netamente curriculares. El Área diversidad Escolar, está conformada por cuatro docentes de educación especial y una psicopedagoga. La misma se encarga de fortalecer las trayectorias de los estudiantes con y sin discapacidad, del diseño y seguimiento de proyectos de inclusión educativa, asesoramiento sobre adecuaciones curriculares, realización de talleres de apoyo al aprendizaje y de proyectos e iniciativas transversales e inclusivas. También realiza tareas vinculadas con la organización de eventos educativos de actualización docente. Por otro lado, el Área de salud escolar, está formada por dos licenciados en psicología que trabajan fortaleciendo a los equipos docentes y a los estudiantes, mediante talleres, reuniones y seguimiento de casos ante situaciones de riesgo, así como a partir de la realización actividades preventivas sobre salud mental.

Finalmente, es importante mencionar, que una de las motivaciones personales que me impulsaron a realizar esta investigación, tiene que ver con el hecho de pertenecer a esta escuela como docente, desde su fundación (2003). He vivido en primera persona muchos cambios estructurales, funcionales y también en lo relacionado a políticas inclusivas, que han ido transformando las prácticas educativas para atender a la diversidad.

Como integrante de la institución educativa, me interesó desarrollar esta investigación para reconocer los rasgos que configuran la cultura escolar vinculados a las prácticas inclusivas que se despliegan. Es relevante especificar que la propia pertenencia a la institución fue un aspecto que se trabajó desde el inicio, a partir de asumir una posición reflexiva y de constante vigilancia, junto a la directora y codirectora que acompañaron el proceso investigativo. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2000) podemos decir que:

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo (...) y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. (Denzin y Lincoln, 2000, p. 3 citados en Moral Santaella, 2006, p.148).

Precisamente, como bien afirman los autores citados, como investigadora me encontré “observando e interpretando ese mundo” institucional. Para lograr la rigurosidad que la investigación cualitativa amerita y teniendo en cuenta dicha pertenencia institucional, trabajamos con “la recogida de una variedad de materiales empíricos para describir el fenómeno” (Moral Santaella, 2006, p. 149) que quisimos estudiar. En base a la información obtenida, desarrollamos además “prácticas interpretativas interconectadas, esperando siempre conseguir una mejor comprensión” (ob. cit.) de nuestro objeto de investigación”.

La escuela es vivida, entonces, como un entramado de modalidades, interacciones, actividades, ideologías, deseos e intereses tanto individuales como en el conjunto de los actores que la componen. Hoyle (1982) manifiesta que los actores tratan de hacer uso de sus recursos para influenciar en otros y lograr sus propios intereses, dinámica que es común en todas las instituciones pero que muchas veces no se es consciente de ello. Esta forma de comprender la institución educativa nos brinda herramientas para desentrañar las características de la micropolítica escolar que impactan en la cultura escolar. La investigación realizada intentó develar la vida escolar, sus emergentes, algunas situaciones problemáticas que interpelaban a los sujetos respecto a sus propias prácticas, principalmente analizando las relaciones entre las características de la cultura escolar y el despliegue de prácticas denominadas inclusivas.

Como bien especificamos, la escuela autogestionada en estudio destaca como parte de su propuesta educativa (explicitada en el proyecto educativo institucional) el desarrollo de prácticas inclusivas, entendidas inicialmente como todas aquellas prácticas pedagógicas que colaboran en

el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, de acuerdo a las diversas dificultades que puedan presentar, comprendiendo a la diversidad como constitutiva de las alteridades (Skliar, 2014) y no como problema a solucionar.

La investigación adoptó un enfoque narrativo (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Larrosa, 1998; García Huidobro, 2016) porque nos interesó conocer los significados construidos y narrados por ciertos actores institucionales que forman parte de la cultura escolar de la institución autogestionada.

CAPÍTULO I

Definición del Problema de investigación

¿Cómo se configuran las características de la cultura escolar de una escuela autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) y cuáles son sus relaciones con las prácticas inclusivas?

Objetivo general

- Comprender cómo se configuran las características de la cultura escolar de una escuela autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) y cuáles son sus relaciones con las prácticas inclusivas.

Objetivos Específicos

- Comprender las características de la cultura escolar de la escuela autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas, mediante un enfoque narrativo de investigación.
- Comprender las características de la cultura escolar de la escuela autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) que obstaculizan el desarrollo de prácticas inclusivas, mediante un enfoque narrativo de investigación.
- Compartir con la gestión de la institución escolar los aportes desarrollados en el marco de la investigación para delinear las acciones posibles con los actores de la escuela, tendientes a enriquecer el proyecto educativo en vistas a una educación inclusiva.

Marco teórico referencial

La investigación tendió a conocer los rasgos o características que definen a la cultura escolar de la escuela autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) que se ven reflejadas en el despliegue de prácticas inclusivas, a partir del desarrollo de una investigación narrativa que indaga en las micropolíticas escolares. Las categorías principales que forman parte de la investigación se refieren a cultura escolar y prácticas inclusivas.

Cultura escolar

En relación con la categoría cultura escolar, Rivas Flores (2010) nos invita a no ignorar el particular sistema de significados que caracteriza a cada sistema cultural y enfatiza:

En la medida que podemos hablar de cultura (...) escolar, estamos suponiendo la existencia de una peculiar configuración de un colectivo, con su propio sistema de pensamiento, sus propios modos de hacer y actuar, sus sistemas de valores, sus mitos, sus héroes y heroínas, sus tabúes (...). En este caso esta cultura tiene que ver con la actividad propia que caracteriza la educación y la configuración institucional, histórica, contingente, que llevan a cabo las personas que viven, sufren, aprenden y disfrutan la escuela (Rivas Flores, 2010, p. 11).

En este sentido, nos interesa conocer cómo el conjunto de creencias y valores con que los actores escolares se identifican y orientan sus prácticas, son el resultado o no de las particulares negociaciones, conflictos, acuerdos o desacuerdos que puedan desarrollarse en pos de dicha meta, esto es reconociendo cómo opera la micropolítica escolar. En base a lo expuesto, consideramos que la cultura escolar:

Se construye a medida que las personas concretas, en contextos y condiciones organizativas particulares, interpretan los acontecimientos, negocian su significado, resuelven problemas y conflictos, se enfrentan a retos y, a veces, a fracasos, etc. A través y como consecuencia de tales procesos de interacción y negociación se irán generando, sosteniendo y recreando creencias, valores, supuestos relativa o completamente implícitos, códigos normativos explícitos o tácitos, patrones más o menos rutinarios de acción (González González, 2005, p. 19).

Sabemos que en el campo educativo el concepto de cultura escolar adquiere diversas acepciones, tales como la referida por González González (2005) o como la que plantea Elías (2015) y que permiten comprender lo que sucede al interior de las instituciones educativas. Para continuar ampliando esta categoría, también podemos decir que:

La cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar. Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa (Elías, 2015, p. 288).

Desde los campos de la sociología y de la antropología, en referencia a lo educativo, se han realizado diversos estudios sobre la cultura escolar favoreciendo la comprensión de lo que sucede al interior de las organizaciones escolares. No obstante, no existe una única manera de conceptualizar, sino que depende de los enfoques teóricos y metodológicos a partir de los cuales el concepto es construido y utilizado.

Garay (1993) plantea que en la constitución de una institución existen fronteras, entre un adentro y una fuera; la misma decide sobre los individuos que la integran, genera proyectos, planes, edifica una estructura organizativa, favorece u obstaculiza procesos de cambio, genera mecanismos y modos de regulación de conflictos, esto es lo que llama cultura institucional, que tiende a homogeneizar la forma en que se hacen las cosas dentro de una institución.

Por su parte, Rockwell (2000) analiza la cultura escolar desde una perspectiva histórica-cultural a partir de una metáfora de los tres planos que se intersectan en cualquier momento y que reflejan las temporalidades presentes en cualquier cultura. Estos planos son:

- La larga duración: “nos obliga a observar continuidades -elementos, signos, objetos, prácticas- producidas hace tiempo, hace milenios incluso, que aún están presente en las aulas que observamos o formamos actualmente” (p. 17). Por ejemplo: estudiante, maestro, escritura, lectura, oralidad, lugar, tiempo, respeto, castigo.
- La continuidad relativa: la autora menciona que hay prácticas que se utilizan por un período de tiempo y luego desaparecen (por ejemplo, el recitado de textos), otras atraviesan espacios de diferentes dimensiones, en una región, un país en un continuo de tiempo. Existen muchas formas posibles de estructurar la vida escolar.
- La co-construcción: en este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales (...) Por ello es posible decir que, a partir del encuentro de la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000, pp.15-20).

Esther Elías (2015) menciona que la cultura escolar tiene características dinámicas y estáticas. Es estática, porque estructura la manera en que sus miembros se sienten comprometidos, pertenecen a determinada institución y los diferencia de otras. Es dinámica en tanto los miembros de la institución interactúan con nuevas ideas y enfoques. La autora refiere que existen al menos dos modos de clasificar a la cultura escolar, por un lado, la catalogación de culturas escolares de acuerdo con rasgos característicos y por otro, de acuerdo al grado de accesibilidad y visibilidad de los elementos culturales (Elías, 2015, p. 290).

Elías (2015) recupera de Schein (1985) un modelo para caracterizar a la cultura escolar en tres niveles, los cuales como mencionamos más arriba, difieren según el grado de accesibilidad y visibilidad de los elementos culturales presentes en las escuelas y de la conciencia que los miembros institucionales tienen sobre ellos. Estos niveles son:

- El primer nivel, es el más abstracto y en él se ubican los supuestos básicos, que tienen que ver con la naturaleza humana, la naturaleza de la realidad y de la verdad, la naturaleza de la actividad humana y la forma de las relaciones humanas.
- El segundo nivel, tiene un mayor grado de conciencia y en él se encuentran los valores.
- El tercer nivel, es el que comprende los artefactos y prácticas vinculadas a las manifestaciones culturales y a los patrones de comportamiento: son los mitos, héroes y heroínas, símbolos, patrones de comportamiento, rituales, costumbres y procedimientos (Elías, 2000, pp. 292-294).

Hargreaves (1990) citado por Lobato y Ortiz (2001, p.3) hace una definición más amplia de lo que es la cultura escolar al identificar en ella dos elementos básicos: la forma y el contenido. El contenido son las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y maneras de hacer las cosas compartidas dentro de una cultura y la forma son los modelos de relación y las formas de asociación de los participantes de esas culturas. Los citados autores definen entonces a la cultura escolar como: “el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela” (Lobato y Ortiz, 2001, p.4).

Las Prácticas Inclusivas y sus atravesamientos

La escuela es un espacio social y en ella cobra sentido lo construido colectivamente, lo valorado, lo señalado como necesario y también replica las desigualdades y exclusiones que se producen en las sociedades. Es así como la educación inclusiva, la cultura escolar, su dimensión micropolítica y las prácticas inclusivas son conceptos relevantes en este saber situado que se pretende comprender y analizar, a partir de la investigación en la escuela autogestionada.

En el campo educativo, existe una multiplicidad de estudios e investigaciones sobre la identificación de las estrategias que mejoran las condiciones de acceso a la escuela y los

aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Es así que Florian (2013) analiza desde una perspectiva crítica, los desafíos que enfrenta la educación ante los planteamientos actuales de la educación inclusiva. La educación especial favorece y aporta conocimientos para la educación de estudiantes con discapacidad, pero debe, en palabras de la autora, re imaginar su rol:

Es muy necesario tener muy claro que el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos es una cuestión de derechos e implica desafiar la idea de muchos maestros que las capacidades de aprendizaje son inmutables, superando el enfoque que destaca las diferencias por la búsqueda de formas de enseñanza que aseguren que todos los alumnos aprendan (Florian, 2013, p. 27).

En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se explicita en el artículo 24, el derecho a la educación que el Estado debe asegurar al contar con un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y que las personas con discapacidad reciban los apoyos necesarios dentro de un sistema de educación regular (ONU, 2008).

Plancante Cansino (2017) menciona que lo novedoso en las prácticas inclusivas no es el estudiante, sino el sistema educativo, la escuela, la comunidad en general. Es por lo que los aprendizajes de los estudiantes no dependen solamente de sus características personales sino de las oportunidades de participación, apoyos, valores que comparte determinada comunidad educativa.

Como podemos percibir, las prácticas inclusivas son un concepto en evolución, que se puede configurar de diferentes maneras de acuerdo con el contexto, los actores institucionales y las necesidades de inclusión existentes en determinada comunidad educativa.

Echeita y Ainscow (2011) son referentes en lo relacionado a prácticas inclusivas y en diversos estudios consideran que la inclusión exige considerar la totalidad de los procesos, las políticas y las personas. Destacan además que existen elementos claves a tomar en cuenta en cualquier definición de inclusión educativa:

- La inclusión es un proceso en el que se valoran las diferencias.
- Se relaciona con la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje.
- Se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes. Involucra con mayor énfasis a los grupos de estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o desventaja.

Las mencionadas prácticas, constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión (Booth & Ainscow, 2000) y se refieren a todo lo que hacen los docentes para lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes y así brindar una educación que favorezca a todos. Las prácticas inclusivas son contextuales, se implementan según las necesidades del grupo, es por ello por lo que pueden ser adecuadas o inadecuadas de acuerdo con lo que resulte para tal o cual grupo.

Éstas se centran en brindar apoyo a las necesidades de cada estudiante de un ámbito educativo determinado, independientemente de sus características y de su funcionamiento. Comprenden las estrategias de enseñanza, los dispositivos de ingreso, permanencia y egreso en la institución, las intervenciones y/o mediaciones que se realicen en torno a la convivencia, las oportunidades de participación que se brinden a los estudiantes.

A partir de lo anterior, se puede inferir que las modalidades de gestión, liderazgo que ejerzan algunos actores institucionales y las creencias, valores, ideas que se tengan respecto a la diversidad y la inclusión educativa, van a incidir directamente en las prácticas inclusivas que los sujetos realicen en su quehacer cotidiano. Para que éstas se consoliden en la realidad deben concurrir al menos tres elementos según Muntaner (2010), citado por Jacinto Hidalgo (2017. p.42). Estos son:

- Eliminación de barreras para el aprendizaje: entendiendo que no se segmentan las actividades o evaluaciones según lo que cada uno pueda aprender, sino que se tienen en cuenta las capacidades de cada uno para de allí construir aprendizajes en conjunto. Es decir que no hay una exclusión de antemano.
- Participación: que pone en juego a la actividad del grupo, las propuestas de interacción en la que todos puedan ser parte y sentirse tenidos en cuenta, a la vez que sus aportes sean exitosos para los aprendizajes del grupo.
- Apoyos y facilitadores: en consonancia con las reglamentaciones vigentes en nuestra jurisdicción provincial (Resolución N°270 ME-2021¹) y que desarrolla criterios para los procesos de inclusión escolar, pero que son válidos para todos los estudiantes. Los apoyos de los que estamos hablando tienen que ver con concebir una enseñanza accesible, orientada a todos no anteponiendo los déficits sobre las posibilidades de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior son los recursos y estrategias utilizados en las aulas, los materiales de estudio para el domicilio, las estrategias que el docente pone en juego para que los estudiantes puedan aprender en un contexto determinado.

¹ Resolución N°270 -2021- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. Dicha Res establece los criterios y cómo confeccionar un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) que acompaña la trayectoria escolar de un estudiante con discapacidad.

Aspectos que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas

Pensamos que son favorecedoras todas aquellas acciones, ideas y simbolizaciones coherentes con las prácticas inclusivas. Según Rivas Flores (2019), desde hace algunos años en las instituciones escolares y en los procesos educativos en general, predomina “(...) la promoción de políticas de mercantilización de la enseñanza a partir de prácticas curriculares centradas en la tarea y el control” (p.35). Queda expuesto de esta manera que lo que entendemos como facilitadores de las prácticas no son aquellas “buenas prácticas” docentes según estándares normalizadores, sino muy por el contrario, acciones consecuentes al reconocimiento de las diferencias, la singularidad en relación con los aprendizajes y los apoyos que puedan requerir los estudiantes en su trayectoria.

Aspectos que obstaculizan el desarrollo de prácticas inclusivas

Comprendemos como obstaculizadores a todas aquellas acciones, ideas o simbolizaciones que no sean coherentes con la concepción de prácticas inclusivas (de acuerdo con lo ya explicitado en párrafos anteriores). Esto adquirirá configuraciones particulares de acuerdo con la singularidad de cada institución. Nos referimos a prácticas centradas en la homogeneización de los estudiantes, en el decir de Rivas Flores (2019), “no hay mejor modo de excluir que tratar como igual lo que es diferente” (p.34). Se trata de evitar que las acciones institucionales sigan una lógica administrativa, en el sentido de rentabilizar los recursos, independientemente de los sujetos a los que está dirigida.

Antecedentes vinculados con el tema de la investigación

La educación inclusiva es una problemática instalada en los escenarios educativos y que interpela a las instituciones y a los Estados para que sea una realidad efectiva en las instituciones educativas, es por ello que organismos gubernamentales, nacionales e internacionales han diseñado diversas disposiciones para garantizar su cumplimiento.

En La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, la ONU establece una visión universal para la universalización del acceso a la educación, planteando objetivos básicos para satisfacer las necesidades educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de cara al nuevo milenio. Posteriormente, en 1994 se celebró en la ciudad de Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, a la que concurren representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones

internacionales, comprometiéndose a promover políticas para plantear una escuela inclusiva (EI) que atienda a todos, evitando la segregación que sufren los estudiantes con discapacidad.

La UNESCO en el 2000, celebró un Foro Mundial sobre Educación en la ciudad de Dakar, dejando planteado para los Estados, parte del marco de acción para una Educación para todos, en vistas del logro de los objetivos planteados en Jomtien en 1990. En dicho foro se observaron las condiciones de acceso y permanencia para la educación, así como también las estrategias para abordar los problemas de marginación y exclusión.

Varios investigadores de América Latina y de España han abordado a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado y en la presente, estudios acerca de la cultura escolar puesta en tensión con las prácticas inclusivas que se instrumentan en el día a día. Algunos se enfocaron en la gestión de la organización escolar y otros prefirieron desentrañar los roles de liderazgo y su impacto en dichas culturas, propiciando o no la inclusión escolar, o como algunos prefieren llamarla Educación para Todos.

En Ecuador, Giménez Carrillo y Mesa Villavicencio (2020), en su investigación titulada Cultura inclusiva para la atención a la diversidad, postulan que potenciando una cultura inclusiva en la comunidad educativa se mejoran las condiciones para la atención a la diversidad. En este trabajo, utilizan la definición de inclusión educativa de la UNESCO (2008) como un proceso que aborda y da respuesta a la diversidad dando participación en el aprendizaje, en las culturas y las comunicaciones, y la reducción de la exclusión; no sólo a estudiantes que han sido tradicionalmente excluidos, sino a todos los que comúnmente son nombrados como “diversos”. Estos autores parten del supuesto que la escuela es un lugar estratégico donde se fortalece la sociedad mediante prácticas y acciones comunitarias, es por ello que concluyen que ejerciendo valores inclusivos se contribuye a construir una sociedad inclusiva.

En Colombia, Arenales Velasco, Romero Montilla y Montoya Martínez (2019), en su estudio denominado Reconocimiento de la transformación de la cultura escolar frente a la educación inclusiva, hacen un recorrido por la transformación de la cultura escolar de un centro educativo que intenta cumplir con los lineamientos ministeriales para la educación inclusiva. En dicha investigación se analizaron algunas prácticas inclusivas, el currículo, la convivencia, el clima laboral y los procesos de comunicación, como procesos relevantes que dan cuenta de la identidad institucional durante el proceso de resignificación que viven al implementar una educación inclusiva. Los autores arribaron a conclusiones que tienen que ver con el nivel de comprensión que los actores institucionales tienen en relación a los paradigmas sobre discapacidad e inclusión, asimilados al concepto de integración o de necesidades educativas especiales y no al de un paradigma de derechos de las personas con discapacidad y de participación plena en la sociedad.

Finalmente, dan cuenta de que en numerosos espacios se reproduce la homogeneización y discriminación frente a la falta de reconocimiento y valoración positiva de la diversidad, impidiendo generar procesos dinámicos y sostenidos para transformar la cultura escolar.

Por otra parte, Cifuentes, Vallejo, Posada y Durán en su investigación llamada Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar, con data de 2017, tuvieron como objetivo identificar las percepciones acerca de la cultura y las prácticas inclusivas de una comunidad académica que implementa políticas de inclusión escolar en Colombia. Este estudio tuvo en cuenta sólo a los estudiantes con alguna discapacidad que ya estaban en procesos de inclusión en la escuela, analizando las creencias que los miembros de la institución tienen acerca de la discapacidad. En sus conclusiones los investigadores refieren que no hay diferencias significativas en las nociones de cultura inclusiva que tienen los miembros de la comunidad educativa, sin embargo, en las prácticas inclusivas se observaron que no se corresponden a los conceptos de inclusión que la cultura escolar declara, sino que por el contrario, existen barreras para que los estudiantes con discapacidad tengan una educación de calidad y participativa.

En Chile, Cornejo, Rubilar Díaz y Rubilar (2014), en su trabajo titulado Cultura y Liderazgo Escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa, argumentan que la cultura escolar presenta características que inciden en el nivel de aceptación y efectividad de la inclusión educativa. Las estrategias de gestión escolar necesarias para que la inclusión no sólo sea lograda en el plano declarativo, es la promoción de la participación, la comunicación efectiva y el profundo cambio de la cultura escolar. Los autores concluyeron que cada escuela debe focalizarse en desarrollar su propia cultura inclusiva, siendo más exitosas aquellas cuyo liderazgo directivo es compartido y que logran legitimar el quehacer cotidiano de los docentes y de toda la comunidad educativa en términos de inclusión y no de segregación.

CAPÍTULO II

Decisiones metodológicas

**El proceso de investigación paso a paso
¿Dónde están mis huellas?**

Los primeros pasos: decisiones fundantes de la investigación narrativa

La investigación desarrollada tuvo como motivación la posibilidad de recuperar el asombro en lo cotidiano, en la búsqueda de nuevas formas de observar y reflexionar sobre el quehacer diario, pudiendo de esta manera localizarme desde la singularidad para hacer algo diferente, algo nuevo que resuene con mi trayectoria recorrida en la institución. Como ya se ha mencionado en otros apartados del presente trabajo, pertenezco a la institución que fue escenario del presente estudio, desde hace veinte años. Es por ello que me interpela en primera persona el objeto de estudio y tengo presente que las conclusiones a las que fuimos arribando tienen sentido desde esa singularidad.

Tomamos la decisión (junto a la directora y co- directora) de adoptar una lógica cualitativa para la investigación y dentro de ésta, un enfoque narrativo.

La investigación en las organizaciones humanas, como lo es una escuela, es la expresión de la complejidad y del entramado de significaciones y configuraciones que cada sujeto va aportando a la totalidad de la que es parte, es por ello que coincidimos con Sandoval Casilimas (1996) respecto a la elección de una lógica cualitativa, quien refiere la importancia de:

El contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados, culturales y personales para poder descubrir o reconocer los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación (p. 36).

Desde una perspectiva interpretativa buscamos generar, junto a los sujetos, aquellos significados que en el contexto real emergieron y cobraron valor científico. El valor que los actores institucionales le otorgaron a sus experiencias vinieron dados por la interpretación que los sujetos relataban en primera persona, ocupando un lugar central la dimensión temporal y biográfica de los implicados (Bolívar, 2002).

Creemos que a partir de la narrativa pudimos articular y reestructurar el tiempo vivido, recuperando los significados que las personas entrevistadas le otorgaban a sus prácticas y de esta manera, reescribir una nueva narrativa para ir caracterizando los rasgos de la cultura escolar de la escuela autogestionada de la ciudad de La Punta (San Luis) y las relaciones con las prácticas inclusivas.

Embarcada en el proceso de comprender cuáles son las configuraciones de la cultura escolar de la escuela autogestionada, me fui encontrando con mis propios relatos, mis propias evocaciones que emergieron con la escucha de las entrevistadas. En sus voces encontré la mía, en sus narraciones fui enlazando mi propia narrativa, que permitió ir construyendo significaciones nóveles, echando luz sobre los interrogantes que me acompañaban desde un principio.

Como se trató de un trabajo de investigación en relación con las características de la cultura escolar de la escuela autogestionada en estudio, respecto a las prácticas de inclusión que tienen lugar en la misma, los hallazgos de la investigación, tienen un carácter aproximativo y provisorio debido a las características de multidimensionalidad de la institución educativa.

Esta historia empezó a germinar durante el cursado de la materia Gestión y planificación de instituciones educativas², donde empecé a delinear mi objeto de estudio, despejando las incógnitas que fueron dando impulso a mis deseos de comprender mi propia práctica profesional. Estas incógnitas estaban materializadas en la dificultad para comprender por qué no lograba ver en la institución educativa en la que me desempeño, “prácticas inclusivas reales” (o al menos lo que yo necesitaba encontrar como reales, traducidas en cierta materialidad, que luego de tantos años transcurridos en la escuela, creía necesarias), concretas y precisas realizadas por los docentes del nivel primario para acompañar los aprendizajes de estudiantes, que por diversos motivos, necesitan de ajustes razonables en las planificaciones y propuestas áulicas.

Conforme fui avanzando en los estudios, me hice eco de la voz de diversos autores y autoras que fueron ofreciendo herramientas teóricas para empezar a desarmar el ovillo de la madeja de esta problemática. Esbozando el plan de trabajo final empecé a recuperar retazos de mi propia historia como docente de la institución, me animé a desandar el camino que me trajo hasta hoy y así, ir en búsqueda de aquello que me movilizaba como investigadora.

Durante la producción del plan de trabajo final, propiamente en la delimitación del tema de investigación, ahondé en aspectos teóricos necesarios para comprender e identificar características de la cultura escolar de la escuela y ahí encontré elementos que no había advertido, por ejemplo, el hecho de que las culturas institucionales son dinámicas y se encuentran en constante tensión entre lo instituido y las fuerzas instituyente.

En los primeros encuentros con mi directora y codirectora, esbozamos el guión de las entrevistas, conversamos en torno a cómo acompañar a las entrevistadas para que evocaran y relataran su propia experiencia en la institución, sin desviarnos de nuestros objetivos principales.

² Pertenece al primer año del Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Educación Especial.

Una vez acordado el guión, planificamos el cronograma para realizar las entrevistas propiamente dichas.

Mis recorridos por la institución y mi implicación en la investigación

Ingresé a la escuela autogestionada en marzo del año 2003. Comencé a trabajar como docente de primer ciclo, tenía a mi cargo la enseñanza de Lengua en primer, segundo y tercer grado en una de las cuatro divisiones que existían en ese momento. En aquel tiempo, recibimos estudiantes de diversas escuelas y de diferentes lugares (de la provincia y del país) todos ellos arribaron a la ciudad de La Punta que fue inaugurada ese mismo año. Estábamos todos en una igualdad de desarraigo, es decir, que habitamos un lugar nuevo y añorando lo que dejamos (viviendas, lugares, personas, trabajos, etc.). En mi caso, a su vez me estaba iniciando en la docencia. Me había recibido hacía unos pocos años atrás, pero hasta ese momento no había podido acceder a un cargo formal. La escuela autogestionada se me presentó como una oportunidad única y valiosa, cercana a mi domicilio, era la materialización de un sueño: casa y trabajo nuevo.

Debido a mi formación en el campo de la educación especial, fui haciendo aportes relacionados a la atención a la diversidad, a comprender a los estudiantes desde las diferencias y también a identificar estas diferencias como oportunidades para el enriquecimiento colectivo. Mis colegas me tomaron como referente y al año siguiente el equipo directivo me ofreció hacerme cargo de dicha labor, como soporte de mis pares docentes del primer ciclo en la detección y atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Durante el año 2004 implementé acciones como talleres de apoyo y adecuaciones curriculares, realizándolas en primera persona y contagiando a mis pares para que adopten esa forma de trabajo. Conté con el apoyo y libertad de acción para hacerlo y noté que, tanto colegas como los miembros del equipo directivo, depositaban en mí la confianza y la legitimación de mis capacidades profesionales.

Al año siguiente, en 2005 empecé a trabajar también en el segundo ciclo (4°, 5° y 6° grados) como docente de Lengua y como referente de educación especial. Ese mismo año me propusieron formar un equipo junto al psicólogo institucional y una asesora pedagógica, a este equipo lo denominamos “Departamento de Estrategias Pedagógicas³”. Teníamos a cargo el asesoramiento y

³ Funcionó con ese nombre hasta el año 2014. En ese año al renovar la propuesta institucional con el Ministerio de Educación provincial, el equipo de gestión decidió dividir a este equipo en tres áreas; Área de Diversidad Escolar (de la cual soy referente), Área Pedagógica y Área de Salud Escolar, delimitando de esta manera de forma más clara los roles y funciones de cada equipo aunados en el Programa Escuela Inclusiva. Dicho programa forma parte de la propuesta Institucional de los tres niveles educativos (inicial, primario y secundario) y las dos modalidades (común y de adultos) que tiene la escuela en la actualidad.

la atención de problemáticas escolares, nos erigimos como personal de referencia para acompañar a los docentes y equipo directivo en las prácticas de inclusión educativa. Propusimos capacitaciones, talleres, jornadas con expertos invitados en temáticas no sólo de educación especial, sino también en temas curriculares y psicológicos. Fuimos sumando al equipo a otros profesionales (fonoaudióloga, pedagogas, docentes de educación especial y psicólogos), que se han ido renovando a lo largo del tiempo, siendo yo, la única que continúa de aquella etapa fundacional. Tuve la oportunidad de seleccionar a aquellos docentes que me fueron acompañando, de organizar propuestas para abordar la inclusión en nuestra institución, de compartir y comunicar experiencias en congresos, ponencias y publicaciones.

A medida que avanzaba en el trabajo en terreno, con las primeras entrevistas, comencé a preguntarme acerca de la implicación (Lourau, 1970), término que permite dar cuenta de cómo un investigador se encuentra envuelto en una multiplicidad de relaciones que “le pasan” y lo afectan al punto de atravesarlo. Asumir este posicionamiento y entenderlo como parte del proceso de construcción del presente estudio aporta tranquilidad al desmitificar aquello de “ser neutral”. Esta acepción del término implicación surge en el marco del campo del análisis institucional (Lourau, 1975) y es:

Entendida como el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (...) Refiere a los mecanismos psíquicos que llevan al propio analista/investigador a interpretar la realidad social, las acciones propias y de otros como si fueran transparentes y unívocas. Estos mecanismos escapan al control y voluntad del analista/investigador y por ello la implicación requiere ser analizada (Manrique, Di Matteo, Sanchez Troussel, 2016, p. 991).

El trabajo con la propia implicación fue posible junto al equipo conformado por la directora y la codirectora, quienes con su escucha activa han ido realizando señalamientos que fueron echando luz en ciertos análisis que realizaba en base a los relatos de las entrevistadas, análisis que, en un principio, no podía despegar de mi propia práctica en la escuela, y que traía el plano de mi acontecer cotidiano. En base a los diálogos que fuimos manteniendo, pudimos ir encontrando nuevas pistas que nos permitieran comprender cómo se iba configurando la compleja trama de la cultura escolar de la escuela en la cual yo había comenzado desde hacía ya mucho tiempo. Por

supuesto, que este proceso colaboró ampliamente a gestar nuevos interrogantes que fueron enriqueciendo nuestra producción.

También tuvimos presente lo que expresa Bolívar (2002) en relación a la importancia de recuperar la voz del entrevistado y al mismo tiempo realizar interpretaciones sobre lo narrado. De acuerdo al autor:

Hay que practicar en la investigación narrativa una especie de visión binocular, una “doble descripción”. Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante (...) El investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (researcher-storyteller) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida (pp.17-19).

Rivas Flores (2010) nos advierte sobre los peligros que conlleva manipular, las voces de los entrevistados. Las instituciones educativas son un sistema político de relaciones, por lo que recuperar las voces de los propios docentes y su particular modo de comprender su realidad es un paso importante para una decolonización académica. Además, agrega que:

(...) la decolonización de la enseñanza que planteo es construir la narrativa de la práctica docente como herramienta para la emancipación. Esto es, recuperar la voz como colectivo que asume su propia historia y es capaz de tomarla en sus manos. (...) Se trata, por tanto, de construir nuestro propio relato, como único medio que tenemos de afrontar el abismo de sentirnos parte de una realidad que se sitúa únicamente en el terreno de nuestra experiencia (Rivas Flores, 2010, p.13).

Sin duda, esta investigación arrojó información inesperada. Entendí que no se trataba de mí y de cuán prolífera podría haber sido mi tarea a lo largo de estos años, sino que, en esta construcción colectiva, las voces de los otros tienen matices, otros relatos se vuelven nuevos interrogantes e invitan a tomar una actitud de sospecha (en términos epistemológicos) sobre lo que creo, siento y hago dentro de esta institución.

Decisiones en relación con el trabajo en terreno: los relatos en la investigación narrativa

El relato, en la investigación narrativa permite revalorar el acto de habla como una manera de otorgar significado a nuestra forma de percibir la realidad, en donde el investigador y el investigado construyen juntos la investigación, multiplicando las miradas acerca de una situación que se nos presenta como problematizante. En palabras de García Huidobro (2016):

Adoptar esta metodología significa comprender la narrativa como herramienta que nos ayude a cuestionar la realidad desvelando los posibles significados de lo vivido y, por otro, se despliega como un espacio reflexivo para pensar y aprender donde el investigador se incluye en el relato para ir dando cuenta del proceso a través de sus desplazamientos (p. 160).

En el marco de la investigación optamos por una muestra intencional, seleccionando a los sujetos que cumplían con ciertos criterios, en función del objetivo principal de la investigación.

La investigación adoptó un enfoque narrativo, porque precisamente “las narrativas dan cuenta de conocimientos situados, en el que saberes y experiencias se recrean a medida que se narran” (Larrosa, 1998, p. 26). Sostenemos que dicho proceder no sólo dejó entrever la/s realidad/es de los sujetos participantes en la investigación, sino que habilitó a la construcción de nuevos relatos que describieron las características de la cultura escolar de la escuela autogestionada, características que favorecen u obstaculizan las prácticas inclusivas desde la mirada de las entrevistadas.

A continuación, especificamos cuáles fueron los actores institucionales que entrevistamos en el marco de la investigación. La información brindada en este marco de trabajo nos ayudó a comprender los significados que dichos sujetos fueron construyendo a lo largo de su historia en la escuela (cargos asumidos, roles desempeñados, etc.). Los criterios que justificaron la elección de la muestra fueron los siguientes:

- Tener una antigüedad en la institución de al menos 10 años, dado que consideramos relevante el conocimiento, por parte de los sujetos entrevistados, de la trayectoria de la escuela en materia de inclusión educativa.
- Haber tenido a su cargo a lo largo de su trayectoria profesional, al menos un curso en el nivel primario, teniendo en cuenta que es en este nivel donde se manifiestan mayores dificultades en relación al despliegue de prácticas inclusivas.

- Haber participado en la elaboración de propuestas pedagógicas tendientes al desarrollo de procesos de inclusión educativa con estudiantes de la institución educativa autogestionada.
- Formar parte en la actualidad o en el pasado, de equipos de apoyo institucional (Área pedagógica, de salud o diversidad). Criterio no excluyente.
- Formar parte del equipo de gestión directiva actual (con una antigüedad no menor a diez años).

Cabe mencionar que las personas entrevistadas son docentes con quienes me vinculo diariamente porque que formo parte del equipo de diversidad escolar de la institución, del cual soy docente fundadora.

Comencé con las entrevistas el 30 de octubre del año 2022. Allí, Mercedes, me abrió su mundo de significados acerca de aquellas configuraciones que dan cuenta de la cultura escolar que había construido a lo largo de casi 20 años. El primer encuentro fue inaugural, tuve la sensación de haber empezado a transitar por un sinuoso camino en el que iba a encontrarme con diálogos colectivos, representaciones variadas y originales sobre un hacer que creía resuelto. Me había convencido de que iba a realizar las entrevistas y que armónicamente esos discursos calzarían a la perfección con mis propias creencias. Poco a poco esta ilusión se fue derrumbando y me adentré en el fango de lo que se iba a comenzar a desentrañar. Al primer encuentro le siguieron otros dos, espaciados por unas pocas semanas, en los que retomé aspectos que Mercedes había mencionado al pasar como, por ejemplo, lo relacionado a las demandas a las que debía responder desde su rol directivo y cómo la escuela las abordaba.

Al mes siguiente, me reuní con la segunda entrevistada, Mariana, quien con su particular modo de narrar me adentró en el mundo de las representaciones y metáforas construidas sobre la institución educativa y que me ayudaron a verla desde su óptica. Mariana le aportó frescura a su relato, con una gracia picaresca fue mencionando puntos álgidos de la organización escolar y cuestionamientos que la atravesaron en los distintos roles que ocupó a lo largo de estos años. La imagen de la escuela como “un gran engranaje” que mencionó como si yo también compartiera esa misma idea, (incluso demostró su asombro al comprobar que para mí era novedosa) me dio el puntapié para comprender (junto a ella) al espacio escolar como “ese” gran lugar que por tratarse de un “engranaje” puede alojar a las más de 180 personas que trabajan diariamente y, por ende, sostener las trayectorias educativas de las infancias y adolescencias que la habitan.

La transcripción de estas dos entrevistas me llevó más tiempo de lo que había pensado, se trata de una tarea artesanal que me demandó entrenamiento en mi capacidad de escucha. Algunos fragmentos me resonaban como ecos en la memoria, incluso me parecía que aquellos relatos no tenían que ver con lo que me disponía a investigar. ¿Cómo podía ser que tanto Mercedes como Mariana, dos personas con las que trabajo a diario tuvieran representaciones, ideas y sensaciones tan diferentes entre sí y a su vez conmigo?

Retomé las entrevistas en abril del corriente año, con Silvina quien sería la última de las participantes. No obstante, y en la medida que nos sumergimos en los relatos de las otras, notamos la necesidad de entrevistar a otro miembro del equipo de gestión, porque nos inquietaba ahondar en otra perspectiva sobre nuestras categorías de análisis (cultura institucional y prácticas inclusivas). Decidimos incluir a María y pactamos con ella un futuro encuentro que se efectuó en el mes de junio y resultó ser tan esclarecedor que tomé de ella la metáfora del “mosaico” para representar el recorrido realizado durante esta investigación.

Volviendo a la entrevista de Silvina, la cual se efectuó en dos encuentros, tuve una sensación de incomodidad frente a sus significaciones, sobre todo cuando dialogamos sobre las prácticas inclusivas, la concepción de inclusión educativa y la manera en que ella relataba su experiencia, que no concordaba con lo que *yo creía* que había sucedido. En este punto me adentré en cruces reflexivos nuevos, estaba re-conociendo a otra escuela que no era la que yo habitaba diariamente.

Los primeros análisis se efectuaron desde el conocimiento superficial sobre aquellos aspectos que forman parte de la cultura escolar y encontrando vinculaciones con las prácticas inclusivas. En esta tarea desarrollé una actitud atenta y reflexiva sobre el léxico que utilizaron las entrevistadas. Resonaban las palabras *inclusión, integración, prácticas inclusivas* bajo acepciones diferentes pero que eran dichas en un mismo espacio educativo.

Si bien, habíamos previsto en el plan del trabajo final, solicitar a determinados sujetos de la institución la elaboración de registros autobiográficos, como otro insumo para la investigación; la significatividad que adquirieron las entrevistas en cuanto a la información brindada, nos permitió tomar la decisión de no solicitarlo, dado que mediante las entrevistas pudimos recoger una gran cantidad y variedad de información, posibilitando así interpretaciones en relación el tema de la investigación.

CAPÍTULO III

Análisis e interpretación de la información

Mosaico vivo y fluido de voces

La escuela es un lugar donde habitan vivencias que se entrelazan, se mezclan, se difuminan y muchas veces se complementan, o se recrean en otras que permiten habitarla de múltiples maneras. La enseñanza es una tarea compleja que convoca y apasiona, invita y va configurando nuevas realidades para los actores institucionales. Es por ello que, a lo largo de esta investigación, hemos ido develando metáforas que nos van mostrando esta particular institución educativa y nos permiten asirla y comprenderla según los objetivos que perseguimos con este estudio. Una de estas figuras retóricas que utilizaremos es la de “mosaico de voces”.

La escuela en la cual realizamos esta investigación nos recibe en su atrio con una enorme obra de mosaiquismo con la siguiente frase: “En este lugar se sueña a lo grande”, anticipando de alguna manera que se trata de una institución que sueña, que proyecta y que hacerlo “a lo grande”, es importante. En un principio, podemos decir que esta frase generó en nosotros sentimientos de encuentros y desencuentros en un constante movimiento de inquietudes y contundencias.

No es casualidad que este mosaico con su extensión y belleza proponga un ejercicio que haremos juntos y que nos permitirá acceder a otros niveles de reflexión acerca de la cultura escolar y las prácticas de inclusión educativa que se despliegan en la institución autogestionada estudiada. Si bien puede pensarse al mosaico como una pieza rígida, compuesta por pequeñas partes que forman un todo diferente, en este caso, los invitamos a pensarlo tanto con aspectos móviles, fluidos, cambiantes como con aspectos fijos que le otorgan características únicas. Es decir, como un mosaico vivo.

El mosaico, según la Real Academia Española (2014), es definido como una obra generalmente artística, taraceada de piedras o vidrios de diferentes colores, a su vez, taracea se refiere a aquello que se forma con elementos obtenidos de diferentes lugares. Nos parece una poderosa metáfora para contar cómo se configuran las características de la cultura escolar de la escuela autogestionada. En ella vemos de manera tangible la composición, el entrecruzamiento de historias, voces, vivencias que construyen el día a día de la institución educativa.

Si lo pensamos en términos artísticos, un mosaico es una obra que resulta novedosa, cada una de sus partes son necesarias, pero también disímiles entre sí, sin embargo, juntas son maravillosas. La figura de un mosaico nos invita a representar lo que los protagonistas de esta institución nos cuentan, a través de sus vivencias podemos vislumbrar un todo que se articula y que compone algo nuevo, le da sentido a lo individual y tiene un movimiento orgánico, fluido, vivo.

Cada actor institucional tiene su propia perspectiva, experiencias, conocimientos, representaciones, valores que aporta al conjunto. Al igual que en un mosaico, cada pieza es diferente y se coloca de manera estratégica para formar una composición completa y significativa. En este contexto, la voz de los actores institucionales es necesaria para comprender la cultura escolar.

A través de cada entrevista fuimos descubriendo distintas imágenes con las que sus protagonistas representan a la escuela, por ejemplo, como una “gran máquina con engranajes”, como “un gigante” que podría incluso presentarse como inabarcable, otras voces dirán que es una “escuela luminosa”, que va resolviendo situaciones sobre la marcha y se nutre de ellas... ¡Cuántas metáforas!

En este mosaico de voces orgánico y fluido es donde podemos encontrarnos, donde también podemos otorgar sentidos al quehacer diario y conocer cuáles son las prácticas que favorecen a los procesos de inclusión educativa.



Foto: Fachada de la EPA N°1 Fotografía tomada por la tesista (2023)

El trabajo en terreno y las entrevistadas⁴

Las personas entrevistadas son docentes con una extensa trayectoria dentro de la institución podría decirse que han ejercido su influencia y liderazgo desde el rol que ocupan. Fueron elegidas de

⁴ Cabe aclarar que hemos entrevistado en el marco de la investigación a personas del género femenino, por ende, hemos decidido utilizar el artículo la o las para referirnos a las mismas.

acuerdo con los criterios explicitados anteriormente. A los fines de preservar su identidad hemos reemplazado sus nombres originales, usando aquí nombres ficticios.

Como ya hemos mencionado, esta escuela autogestionada atiende a más de dos mil alumnos en sus tres niveles; cuenta en el nivel primario con una matrícula de 860 estudiantes en ambos turnos y un total de 37 divisiones que abarcan desde primer hasta sexto grado. Dado este contexto y para sostener el funcionamiento escolar, existen una variedad de roles y responsabilidades de los distintos miembros de la institución: directivos, coordinadores de nivel y de turno, docentes, equipos de apoyo (Área pedagógica, Área diversidad y Área de salud escolar) además del personal administrativo y maestranza.

Mercedes es la primera entrevistada. Ella es profesora de enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación, forma parte del equipo de gestión desde el año 2004 hasta la actualidad. Es la persona con mayor antigüedad en el cargo directivo y también es parte del grupo de docentes fundadores de la escuela.

Mariana es docente de enseñanza primaria y en la actualidad ejerce el cargo de Asesora del Área de Lengua conformando junto a otros profesionales el equipo de asesoramiento pedagógico de la institución. Se ha desempeñado también como docente en 5to y 3er grado, su mayor fortaleza es la vasta trayectoria como alfabetizadora (también en otras instituciones), es además escritora de literatura infantil y ha participado en diversos proyectos institucionales (capacitaciones, concursos, talleres, entre otros).

Silvana, profesora de nivel inicial, quien trabajó en el equipo de diversidad escolar acompañando las trayectorias de estudiantes con discapacidad en primer grado y nivel inicial. En la actualidad es docente en una sala de niños de 4 años. Su participación en el nivel primario fue hasta el año 2020.

María, profesora de enseñanza primaria, es una entrevistada que sumamos durante el corriente año ya que advertimos la necesidad de incorporar la mirada de otra persona que forme parte del equipo de gestión escolar, por la relevancia que tienen sus aportes para comprender la cultura escolar y las características que el propio modelo de gestión le impregnan a la misma.

El análisis que sigue a continuación se organiza en distintas metáforas acerca de la escuela, que emergieron de las voces de las entrevistadas. Metáforas que hacen al mosaico de la cultura escolar, significados, representaciones, creencias, que orientan las prácticas en la institución.

¿Cómo es nuestra escuela? Reconstruyendo el mosaico con teselas disímiles

Como hemos mencionado, nos resulta interesante utilizar la metáfora del mosaico que está materializado en el pórtico del edificio. Hemos descubierto que su diseño refleja características mencionadas por las entrevistadas, haremos hincapié en los hallazgos de dicha obra y su correlato con las narrativas de nuestras entrevistadas.



Foto: Fachada de la EPA N°1 Fotografía tomada por la tesista (2023)

Una escuela inabarcable

En marzo del año 2003 comenzaba la historia de esta institución; en palabras de una de sus protagonistas se mostraba como “la posibilidad real de todo por hacer” a modo de una inscripción, un nacimiento que como sabemos, tiene más de expectativa que de historia. Ese “todo” que nos menciona Mercedes expresa lo que luego significará en sus palabras a lo largo de la entrevista, es decir, una tarea que se figuraba como inabarcable, acaso inasible.

Cabe preguntarnos qué quiere decirnos Mercedes con ese “todo por hacer”. Para contextualizar, el momento al que se refiere la directora se trata precisamente de la fundación de la escuela. Se disponía de mobiliario escolar, el edificio estaba impecablemente terminado, estaban

los docentes ansiosos por comenzar a trabajar, los listados de estudiantes crecían día a día, la institución emergía también en una nueva ciudad, todos los habitantes eran recientes, no había historia conjunta. Claramente había un “todo por hacer” ¿Cómo no sentir incertidumbre?

Otra de sus protagonistas, María, que ingresa durante el mes de junio del año 2003⁵, nos refiere que:

“(…) Yo no conocía a la escuela...entonces cuando vi a ese monstruo, porque era una escuela inmensa, y vi tantos docentes, yo no me imaginaba que eran tanto personal, la verdad era que ¡tenía una incertidumbre! La verdad cierto temor”.

Ahora sí, no nos quedan dudas de que se trata de una sensación compartida en la que ambas se reconocen dentro de una inmensidad.

Mariana nos mencionaba que al ingresar a la escuela se sintió envuelta por esta vastedad, dijo: - “lo primero que pensé es que me iba a perder” -, y luego agrega: - ¿Sabrán que estoy acá? Su primera impresión da cuenta de su sentir, ¿Cómo no sentirse de esa manera? ¿Acaso ese mismo sentimiento de estar perdida que experimentó Mariana, también lo vivieron Mercedes y María?

Podemos empezar a preguntarnos acerca del origen de este sentimiento que abarca a sus actores y que sin duda modifica la manera en la que se habita, en la que se enseña y se aprende en esta escuela. De alguna manera, hablamos del origen de la cultura institucional, en tanto conjunto de significados que da forma a lo que los actores institucionales piensan y actúan (Elías, 2015) La percepción de que la escuela es un espacio inabarcable puede estar relacionada con diferentes elementos de la cultura escolar. Uno de ellos, sin duda es la materialidad escolar y la manera en que esta es percibida. En este caso, el tamaño y la estructura (edilicia y organizacional) se caracterizan por ser de una escala significativa: un gran edificio con una matrícula muy numerosa y personal organizado en una compleja estructura de división de tareas y jerarquías. Observamos que esto puede contribuir a generar una sensación de complejidad y cierta dificultad para abarcar todas las necesidades y demandas de la comunidad educativa.

Otro aspecto observado en relación con las características de la cultura escolar, que suma a esta sensación de inmensidad, lo constituye la diversidad de necesidades y demandas, que en la voz de una de las entrevistadas se expresa de esta manera:

⁵ En un contexto de intervención institucional que se evidenció en el mes de junio del año 2003, en el cual se destituyó a la Comisión directiva que había inaugurado la escuela.

“En realidad esta escuela surgió como la única escuela que hubo en La Punta, entonces la matrícula era desbordante” (Silvana).

En este sentido, observamos de qué manera la cultura institucional, también se configura a partir de los procesos históricos y contingentes que las instituciones fueron asumiendo (Rivas Flores, 2010), es decir, los escenarios y contextos reales que van delineando un universo de significados. En este caso, el hecho de que la institución naciera como la primera y única escuela de la ciudad. Mercedes, por su parte percibe que las demandas a las que debe enfrentarse diariamente pueden resultar inmensas, en sus palabras:

“Las demandas a las que me refiero son las que tienen las familias, quieren que la escuela les resuelva situaciones como alimentación, problemas emocionales. De los docentes todo lo referido a los sueldos, las ausencias y cómo cubrir esos cargos... También lo que sucede con los alumnos que uno nota que se sienten muy solos, sus padres por diversas razones no pueden acompañarlos”.

Podemos notar que la declaración de la directora evidencia uno de los rasgos de la cultura institucional, que se caracteriza por entender como algo fundamental de la tarea escolar: el apoyo a las necesidades de las familias, la atención a las condiciones laborales de los docentes y el bienestar emocional de los estudiantes. Atender a esta diversidad puede resultar desafiante y hacer que los actores institucionales perciban la escuela como un espacio amplio y complejo.

Asimismo, las expectativas y demandas externas son una variable a tener en cuenta ya que la presión por cumplir con las mismas, por ejemplo, los proyectos de enseñanza, la participación en actividades organizadas por el Ministerio de Educación Provincial, las prácticas orientadas a la inclusión y diversas políticas gubernamentales, entre otros, puede generar la sensación de que la escuela es un espacio inabarcable. Los actores institucionales pueden sentir la necesidad de responder a múltiples demandas y requerimientos que provienen de fuera de la escuela.

Continuando con la imagen de lo “inabarcable” de la escuela, esto se observa también con relación a las diferentes maneras de asumir la pertenencia a la institución. Mercedes se interroga por los cimientos que sostienen la escuela y se pregunta: ¿Cuáles son esos cimientos? Ella menciona que el objetivo fundamental de la escuela es:

“Formar desde las capacidades que tiene cada uno, tratar de brindarle una formación integral (...) en la medida de las posibilidades institucionales”.

A pesar de reconocer la existencia de este objetivo general, presente en el PEI⁶ Mercedes agrega que uno de los desafíos de la institución en la actualidad, es que algunos miembros de la escuela no se sienten identificados con el proyecto que se propone desde la gestión directiva, sin embargo, sí desarrollan sentimientos de pertenencia a la escuela, al nombrarse parte de “la Rosenda”.

Podemos pensar, que esta situación se relaciona con las diferentes trayectorias de los miembros de la institución, quienes se han ido incorporando a la misma en distintos momentos de su historia.⁷ Es decir que las personas a las cuales se las denomina “fundadoras”, se perciben como de “la Rosenda” y otros miembros que fueron ingresando tiempo después, se fueron adaptando a esta vivencia. Algunos de ellos se acoplaron a ese lema de origen y otros no, o al menos todavía no.

Mercedes cree que el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo son fortalezas de la institución, pero a la vez menciona que no siempre se pueden consultar algunas decisiones que se toman y esta situación genera malestar al interior de los equipos de trabajo. Podríamos abordar esta tensión que se percibe, en algunos actores institucionales y que se identifican a través del relato de nuestras entrevistadas.

Las diferentes maneras de percibir la pertenencia a la institución, también es posible de recuperar a partir de lo expresado por Mariana, quien pone de manifiesto los lazos afectivos presentes entre los miembros:

“Cuando hablo del recurso humano, hablo de las personas, de los compañeros y las compañeras, desde el equipo de maestranza hasta los directivos, (...) que es gente, que son buenos compañeros, gente que se interesa por lo que hace que tiene compromiso, accesible, agradable, buenas personas, que quieren a la escuela, que sienten un cariño por su tarea y por la escuela.”

La entrevistada menciona como una fortaleza al equipo humano, denotando que el sentimiento de pertenencia se hace evidente por la forma en que las personas trabajan y se vinculan

⁶ Proyecto Educativo Institucional.

⁷ Tal como mencionamos desde un principio, al ser parte de la institución educativa, conozco su historia institucional, conozco en detalle el procesos “migratorios” que se fueron produciendo en la escuela: renuncias de docentes de los diferentes niveles educativos, ya sea porque accedían a cargos en el Sistema Educativo que presentaban estabilidad laboral, incorporaciones de nuevos docentes que habían trasladado su residencia a la ciudad de La Punta (acceso a vivienda propia en algunos casos), entre otras situaciones que provocaron modificaciones en la planta docente inicial.

entre sí. En este sentido, según lo que manifiesta Lucía Garay (1993), podemos comprender este fenómeno asimilando que en las instituciones existe una trama simbólica e imaginaria compartida por distintos sujetos que, en términos de alteridad, se aceptan entre sí en tanto pensantes y autónomos pero que mantienen relaciones afectivas y vínculos intelectuales. Éstas relaciones no son sólo de aceptación, sino que, como menciona la autora:

La alteridad también plantea el conflicto y la rivalidad entre los miembros, angustias y peligros específicos, sacrificios y renunciamientos de los propios deseos y las pulsiones. Para resolverlos, o al menos, intentarlo, las instituciones crean valores, emblemas valiosos, normas y reglas que sirven como “ley organizadora” del espacio, el tiempo, la tarea y de la vida social y mental de los miembros que la forman (p. 9).

En el mismo sentido, Silvana dice que la impronta institucional, es decir esta “ley organizadora” como plantea Garay (1993), se trata de:

“Siempre se hizo hincapié en que formáramos una identidad, somos La Rosenda y decir eso tiene un peso de orgullo, es como que (...) cuando vos nombrás a la escuela, dicen: “ah bueno La Rosenda es otra cosa”, que puede ser para bien pero también puede jugarte en contra.”

Se pone en evidencia aquí que se espera que dicha institución “*sea otra cosa*”, como expectativas de la comunidad educativa y que la entrevistada lo vive con cierto sentimiento de orgullo, pero también de peso al aclarar que “*también puede jugarte en contra*”. Aparece lo inabarcable también como mandato asumido por sus miembros.

¿Qué significa ser de la Rosenda? ¿Qué es lo que liga en esta pertenencia? Este es un interrogante sumamente relevante que habilita a pensar aún más en esa imagen del mosaico que venimos presentando desde el principio. Quizá esta idea metafórica del aspecto dinámico y cambiante del mosaico vivo nos permite pensar que algunos miembros de la escuela, que en la actualidad no integran ese grupo que se auto percibe como de “La Rosenda”, vaya construyendo paulatinamente nuevos relatos que colaboren a establecer diálogos entre los llamados fundadores y los que no lo son, y puedan reconfigurarse algunos rasgos de la cultura institucional.

Miradas sobre las prácticas inclusivas, desde “una escuela inabarcable”. El vaivén entre el decir y el hacer

Esta imagen, que nombramos como “una escuela inabarcable”, presente en las voces de las entrevistadas, tiene sin duda, un impacto en las prácticas educativas, así como en los procesos que facilitan u obstaculizan las prácticas inclusivas en la institución.

La idea de inconmensurabilidad de la escuela puede relacionarse con la vivencia de la educación como tarea imposible. Frente a esta experiencia, los discursos y las prácticas pueden refugiarse en procedimientos técnicos, como respuesta frente a lo “imposible”, aunque no necesariamente esto suponga prácticas realmente transformadoras, o en este caso, orientadas a profundizar y mejorar los procesos de inclusión educativa. Sin embargo, ante esto, emergen diferentes movimientos y prácticas.

Algunas de ellas podemos decir que tienden a la búsqueda de soluciones, de respuestas, en otras palabras, tendientes a de la construcción de lo institucional. Por ejemplo, la búsqueda de la conformación de redes interinstitucionales, asumiendo que no se puede dar respuesta a todos los aspectos que intervienen en una situación de inclusión educativa.

En palabras de Silvina:

“Otra fortaleza es que siempre hemos salido hacia afuera, a buscar redes, con diferentes instituciones de la misma ciudad o con otros organismos, programas...el programa tal de niñez y adolescencia...no sé...como que siempre se han tendido redes como para que se trabaje así.”

De la misma manera, la búsqueda de conformación de equipos de trabajo en la institución, que dan sostén a abordajes comunes y brindan su apoyo a los equipos docentes.

Mercedes nos refiere que:

“Una de las posibilidades que tenemos es la de formar equipos de trabajo, de tener profesionales de apoyo, de poder manejar los tiempos de otra manera, (...) hemos podido tener un equipo de orientación escolar, un equipo de diversidad, un equipo de asesoramiento pedagógico, de salud escolar, es decir profesionales que, ayudan a la gestión.”

Al preguntar a Mercedes respecto de las prácticas inclusivas presentes en la institución, ella manifiesta que involucran acciones concretas que se aplican para que todos los estudiantes puedan aprender. En este sentido refiere que:

“Las prácticas inclusivas tienen que ser para todos los chicos, para que se puedan sentir identificados con la propuesta que se les da y poder aprender desde ahí.”

También podemos destacar que el reconocimiento de un sentimiento de pertenencia en la institución, ligado a la presencia de actores fundacionales, sin duda es uno de los elementos que potencialmente pueden contribuir a fomentar prácticas inclusivas. Si uno de los elementos que favorecen las prácticas inclusivas, es el apoyo a los estudiantes a lo largo de sus trayectorias, esto solo es posible si se lleva a cabo desde la institución como colectivo, es decir desde una cultura institucional integrada.

Por otra parte, en la complejidad de los escenarios institucionales, también es posible advertir miradas ligadas a concepciones de la inclusión desde enfoques más próximos a entender la inclusión educativa desde la integración y, quizá, con algunas aproximaciones al paradigma de la inclusión, tales como construir espacios donde lo inclusivo es entendido como algo más amplio. Como se refleja en las palabras de Silvina:

“Una práctica inclusiva, creo que tiene que ver con generar toda una suerte de espacio material, brindar propuestas que puedan estar al alcance de la multiplicidad de las formas de aprender, no podés dar una receta única, es como que en tu práctica educativa lo inclusivo tiene que ver con muchas cosas...con tener la capacidad de observar y que esa mirada sea crítica y creativa, porque no sólo sirve para mirar (...) sino que sea el puntapié para repensar cómo puede aprender y tratar de acercar oportunidades.”

Se podría pensar que subyace en sus palabras, una mirada de la inclusión relacionada con determinados procedimientos que “se aplican”, en determinadas situaciones. Dista esto de una manera de entender la inclusión como proceso político, social, pedagógico, que se produce en la escuela, en un espacio social donde cobra sentido lo construido colectivamente, lo valorado, lo señalado como necesario para determinado espacio social. Se corre el riesgo de trabajar contenidos del currículum “acordes” a las capacidades de los estudiantes en procesos de inclusión. Aquí se abre el interrogante que plantea Skliar (2019) cuando se refiere a la igualdad en educación:

Además del problema de la igualdad, y concomitantemente a ella, surge la cuestión de la singularidad y las formas de conversación sobre los efectos de la enseñanza: si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno, en cada una. (p. 32).

Esta singularidad es lo que posibilita habitar espacios de semejanza, donde realmente se tiene en cuenta al sujeto y pueda participar plenamente junto a su grupo de pertenencia.

Retomando la idea anterior, donde la entrevistada mencionara en su relato algunas aproximaciones al paradigma de la inclusión, se puede identificar que la reconoce como parte del acontecer cotidiano cuando dice: “en tu práctica educativa lo inclusivo tiene que ver con muchas cosas”, dejando entrever que “esas muchas cosas” no sólo tienen que ver con enseñar y aprender sino con la convivencia, de manera más explícito cuando agrega que las prácticas inclusivas son “una suerte de espacio”. Un espacio puede alojar, puede dar lugar a que se incluya y esa es la diferencia con los paradigmas anteriores en los que sólo se plantea que el estudiante se “integre” y se pone el énfasis en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los estudiantes integrados. En cambio, bajo la mirada de la inclusión, el centro de atención es la transformación de la organización, no solo en su dimensión material/organizacional, sino simbólica, como respuesta educativa de la escuela para que todos los estudiantes puedan aprender.

Lo inabarcable como nota de la cultura institucional, influye en cuanto se recurre a prácticas que pueden ser aplicadas en serie, para determinada cantidad de estudiantes que necesitan de “adaptaciones” para encajar en un grupo de aprendizaje determinado.

Siguiendo con el análisis en relación con las prácticas que se desarrollan en la institución, podemos decir que, de acuerdo con la perspectiva de una de las entrevistadas, pensar la inclusión es pensar en el trabajo cotidiano que despliega el docente en el contexto áulico, es decir, que en esta idea de lo “inabarcable”, esta persona analiza la posibilidad de acercarse a la “inclusión” desde ese lugar. En palabras de María:

“... es lo que hace el docente para trabajar en el aula con sus alumnos”.

Silvana aporta lo siguiente, dice que la inclusión se relaciona con la posibilidad de:

“Generar una suerte de espacio material, brindar propuestas que puedan estar al alcance de la multiplicidad de formas de aprender.”.

Mariana, en esa línea menciona el mosaico de la entrada y dice: “las prácticas inclusivas son propuestas áulicas adaptadas a determinado niño”, y prosiguió su relato mencionando que existe una dedicación exclusiva para que estas prácticas sucedan en la escuela.

Algunas reflexiones acerca de lo explicitado hasta aquí

Notamos que, tanto Silvana como Mariana, encuentran en los contextos áulicos espacios posibles para desplegar propuestas llamadas inclusivas. A pesar de esta idea de “la escuela como algo inabarcable”, las entrevistadas vislumbran espacios de la posibilidad de construir propuestas, que ellas entienden, como inclusivas.

Siguiendo el análisis en relación con los aspectos de la cultura escolar que obstaculizan el desarrollo de prácticas inclusivas y, en base a lo que mencionaron las entrevistadas, se puede decir que tanto Mercedes como María, ambas del equipo directivo, enfatizan que se tratan de acciones que realizan los docentes al interior de sus aulas, poniendo el foco en que son parte de estrategias para “incluir”, lo que de antemano está segregado. La idea de generar proyectos y planificaciones al alcance de todos los estudiantes dista de esta idea, ya que desde una propuesta general se realizan “adecuaciones” para que determinados estudiantes puedan acceder, respondiendo más a un modelo de integración escolar y no de inclusión.

Es posible destacar que en tanto ambas mencionadas entrevistadas ejercen un rol de liderazgo sobre los distintos equipos docentes, su manera de entender los procesos de inclusión educativa será fundamental para toda la institución. En este sentido, podemos pensar que su influencia no favorece una comprensión de prácticas inclusivas que contemple a la totalidad de procesos, políticas y las personas involucradas en cada situación, ya que en consonancia a lo que refiere Blanco (1999): “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p. 61).

En cambio, podemos ver como favorecedor de las prácticas inclusivas, aspectos de la cultura institucional que las entrevistadas declaran en cuanto a la capacidad que tiene la institución de hacer foco en aquello que los estudiantes necesitan para el logro de sus aprendizajes, en ese sentido, Silvana dice que:

“Tener la capacidad de observar y que esa mirada sea crítica y creativa, porque no sólo sirve para mirar (...) sino que sea el puntapié para repensar cómo puede aprender y tratar de acercar oportunidades.”

Notamos que existe una búsqueda concreta de parte de los protagonistas en reunir opciones para responder a las demandas que plantea la inclusión. Es por ello por lo que ha conformado equipos de trabajo por áreas, los cuales a su vez se interrelacionan con otras instituciones realizando colaboraciones y abordando los desafíos que se van presentando.

La escuela como “luz”



Foto: Fachada de la EPA N°1 Fotografía tomada por la tesista (2023)

Podemos observar el sol presente en el diseño del mosaico, con diversas tonalidades de amarillo, naranja y rojo; asomándose desde una esquina, alcanzando con sus rayos al resto de la composición. Siguiendo el análisis desde la perspectiva del arte colectivo, creemos que no es casual que este elemento aparezca en la composición. El sol ilumina con sus rayos de distintas tonalidades, compuesto por diversas piezas y alumbra a la institución desde su entrada. En relación con esto Silvana se refiere a la escuela de la siguiente manera:

“Yo pienso que la escuela es una institución donde se muestra...una imagen que se me representa es de luz, donde se trata de que haya alegría, que haya un clima bueno tanto en la primaria como en el jardín que es donde yo estoy. Hay mucha vida y a la vez mucha realidad, es decir que no es una cosa utópica o que estamos en un limbo, es como que siempre se mira a la realidad como es. Hay mucha mirada real, concreta de problemas

reales, y se trata de estar siempre las soluciones concretas y posibles por las vías necesarias a las problemáticas de los alumnos, a las problemáticas sociales de la comunidad”.

La entrevistada refiere que la escuela es luminosa y en búsqueda de aquellos rasgos de la cultura escolar cabe preguntarnos: ¿De dónde proviene esa luz? ¿Qué cosas ilumina y qué otras deja a la sombra? También asume que la luz se traduce en una “mirada real, concreta” de lo que acontece en la institución. ¿Por qué será que hace hincapié en mencionar que se trata de una mirada real y concreta? ¿Acaso otro tipo de mirada sobre lo que acontece en ella le resta veracidad?

Las entrevistadas han ido dejando en sus relatos destellos de lo que se encuentra iluminado en esta escuela; notamos que se refieren a los equipos de trabajo y a la inclusión educativa. Sabemos que no son los únicos, pero sí los que elegimos para analizar la manera en que es comprendida la cultura escolar, utilizando estas piezas que componen el mosaico de la entrada al edificio.

Así como advertimos que determinados rasgos de la cultura escolar están iluminados, existen otros que (para dar continuidad a la metáfora de la luz y sus destellos) permanecen en las sombras; encontramos en ese lugar a las concepciones que las protagonistas tienen sobre la inclusión educativa, formando parte de aquello que podría decirse que está en las sombras de esta escuela que se percibe como luminosa.

Destellos de la escuela luminosa: los equipos de trabajo

Rosenholtz (1989) citado por Fullan y Hargreaves (1999) diferencia las culturas escolares, habla de escuelas “en movimiento” y de escuelas “atascadas”. Una escuela en movimiento es, según el autor, aquella cuyos docentes trabajan en equipos reconociendo que la mejora de la enseñanza se produce en sentido colectivo y no individual. Esto es lo que evidencian las entrevistadas:

“El departamento de diversidad escolar que brinda apoyo justamente en todo lo que tiene que ver con la diversidad (...) brinda el asesoramiento, el apoyo a los alumnos, hace el enlace con los profesionales externos o derivaciones”. (Silvina)

“El equipo de salud también trabaja acompañando a docentes, a la comunidad educativa (...) acompañan en diversas tareas tanto en lo que tiene que ver con situaciones áulicas de conducta de los chicos, como observaciones a los docentes con sugerencias de estrategias y también intervenciones con las familias” (Silvina)

“Hay una asociación que no es la comisión directiva, sino que los miembros de la Comisión Directiva también son parte de la asociación, la cual está compuesta por diecisiete personas que representan a los tres niveles y a diferentes estamentos, es decir, docentes, maestranza, coordinación, equipos de apoyo. (...) Tenemos reuniones en donde se ponen en conocimiento los temas y ahí se decide cómo se van a resolver.” (María)

“La fortaleza que yo veo siempre en el organigrama tienen que ver con los equipos de apoyo, que en este caso están dentro de lo que se llama Programa Escuela Inclusiva, y tenemos como tres subprogramas que son el de diversidad escolar, asesoramiento pedagógico y el de salud escolar que funcionan en los tres niveles.” (Mercedes)

“La fortaleza de la Rosenda son sus equipos de trabajo (...) están el equipo directivo, el equipo de asesores, los equipos en términos de salud y en términos de diversidad, los equipos docentes. (Mariana)

Esta forma de trabajo está impregnada en los distintos sectores del organigrama, identificada como una fortaleza es una modalidad estable en la institución y que forma parte de lo instituido (Fernández, 1994) es decir de todo aquello que está presente en el funcionamiento de la institución y que pertenece a la dimensión de lo fijo, lo que se repite en el tiempo.

Lo interesante de esta mirada radica en lo que plantean Greco y Levaggi (2014) que las condiciones de época actuales nos invitan a acompañar y favorecer las trayectorias de los estudiantes de la mano de otras instituciones que puedan abordar esos espacios que la escuela no puede, en ese sentido las autoras mencionan que:

“(...) El actual trabajo en la escuela, demanda como condición, el armado de redes interinstitucionales, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo trasciende la oposición entre “enseñar” y “asistir”, requiere una escuela que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones, una red que asuma la corresponsabilidad de la educación de todo niño, niña, adolescente y adulto. Es así que, con frecuencia, los equipos de orientación intervienen no sólo en las instituciones escolares sino en relación a otras instituciones que acompañan y

favorecen las trayectorias educativas desde las condiciones habilitantes del aprendizaje de los alumnos en los ámbitos de la salud, la acción social, la justicia” (p.59).

Así es como diversos actores sociales son convocados al espacio escolar para juntos encontrar nuevas respuestas, posicionamientos y propuestas para que los aprendizajes tengan lugar a pesar de los condicionantes negativos que existan en tal o cual contexto.

Destellos de la escuela luminosa: la inclusión educativa como eje central del PEI

Echeita y Ainscow (2011) son autores que han desarrollado diversas investigaciones acerca de la inclusión educativa, y destacan que existen elementos claves a tomar en cuenta en cualquier definición de inclusión educativa, así como también, hacen hincapié en que la inclusión debe ser tomada en cuenta como un proceso en el que se valoran las diferencias y que, entre otros elementos, involucra a los grupos de estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o desventaja. Según lo explicitado por las entrevistadas la escuela autogestionada tiene como rasgo característico el hecho de pensarse “en” y “con” la inclusión, es decir que dentro de sus preocupaciones institucionales aparece en agenda el tema de la inclusión. María, Mercedes y Silvina dan cuenta de estos posicionamientos al afirmar que:

“Es como el eje central de la escuela nuestra, la inclusión, tenemos que estar dispuestos a darles las mismas posibilidades a todos los niños. Y eso hay que hacerlo internalizar a todos los docentes que van entrando a la escuela y eso es un trabajo constante el de la inclusión en la escuela, el de trabajar para que el niño sea incluido.” (María)

“Para mí la inclusión educativa es como central, como una idea central que tiene que estar siempre en la escuela.” (Mercedes)

“Desde un principio ha sido una característica de la escuela, la integración escolar y la atención a la diversidad en la mayoría de sus aspectos” (Silvina)

También podemos advertir, al escuchar a las entrevistadas, que parecieran referir a un concepto de “educación para todos” bajo la denominación de inclusión educativa, y esto podemos

afirmarlo por los destellos que observamos en las propuestas de aprendizaje, la forma de abordar los desafíos institucionales en torno a la inclusión educativa y a la claridad en la que aparece en la cultura escolar, el término de “inclusión”. No obstante, a la luz del análisis de cada entrevista, podemos afirmar que las concepciones y significaciones previas son muy disímiles y que en el siguiente apartado abordaremos.

Los grises y las sombras en la escuela luminosa

Tal como venimos estableciendo vinculaciones en torno a los aspectos luminosos que la escuela autogestionada refleja en los rasgos de la cultura; haremos lo mismo en torno a lo que, según nuestro análisis, va dejando a la sombra. Hemos identificado a través de los relatos de las entrevistadas que las diferentes concepciones de inclusión modifican la forma en que se construye la cultura en la escuela autogestionada.

Concepciones de inclusión

Desde hace algunos años, algunos autores españoles y latinoamericanos fueron realizando aportes que se materializaron en un documento que la UNESCO dio a conocer en el año 1999. En el mismo, la autora Blanco, R. (1999) refiere que:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p 56).

Tomando como base lo que menciona la autora, la inclusión no es un proceso que se produce luego de detectar a aquellos que se encuentran por fuera de los estándares de aprendizaje, salud, social; etc., por citar algunos parámetros. Muy por el contrario, se trata justamente de pensar a la educación que comprenda a las diferencias individuales como natural en cualquier entorno humano. En este sentido, lo que afirman Mariana y Silvina está en consonancia con este concepto.

“La posibilidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje con oportunidad para todos teniendo en cuenta las características de todos y de cada uno” (Mariana)

“Yo creo que la inclusión educativa tiene que ver con brindar oportunidades a todos los estudiantes, esas oportunidades tienen que ser lo más adecuadas posibles para dar respuesta a las características particulares” (Silvina)

Este respeto y reconocimiento positivo de las diferencias favorece y enriquece a todos y tiene como consecuencia no focalizarnos en las desigualdades y en la discriminación. No obstante, María y Mercedes hacen referencia a que la inclusión tiene que ver con “darles las mismas posibilidades a todos los niños”, denotando con esto que existe un grupo que tiene esas posibilidades y otro que no siendo éste al que se debe incluir.

Aquí detectamos resabios de una conceptualización que tiene que ver con la identificación de necesidades que son de los alumnos y que la escuela debe “hacer algo” para que puedan estar dentro. Esta idea es cercana a conceptos de integración en donde se busca la homogeneización.

“Es como el eje central de nuestra escuela, tenemos que estar dispuestos a darles las mismas posibilidades a todos los niños” (María)

“Es la posibilidad que tenemos que darle a todos los chicos y chicas de acuerdo a sus capacidades para que puedan transitar una trayectoria escolar digamos que le sirva para su vida de acuerdo a las posibilidades que tengan y brindándoles las mayores oportunidades.” (Mercedes)

Estas diferencias conceptuales impactan en las prácticas concretas y por supuesto en las propuestas que se llevan adelante en la escuela y que, a partir de este trabajo, podemos identificar como obstaculizadoras de prácticas inclusivas.

Desde hace unas décadas, a nivel mundial, somos testigos del cambio que se está produciendo en torno a la comprensión de la diversidad como constitutiva del ser humano y no como una cualidad que puede ser modificada. Maldonado (2013), menciona que el modelo social de la discapacidad se presenta como un nuevo paradigma, a partir del cual se considera que las causas de la discapacidad en las personas se originan en gran parte de las mismas restricciones que las sociedades imponen. Agrega que:

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con los valores esenciales que fundamentan los Derechos Humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y que dan lugar a la inclusión social, que ponen como base los principios como: autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Se parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción social, no es la deficiencia que impide a las personas con discapacidad acceder o no a un determinado ámbito social, sino los obstáculos y barreras que crea la misma sociedad, que limitan e impiden que las personas con discapacidad se incluyan en igualdad de oportunidades (p. 817).

Si bien el autor hace referencia a las personas con discapacidad, dicho concepto toma en cuenta a la persona como sujeto de derechos y de qué manera impactan las diversas acciones que implementan las instituciones al considerarla como tal, o si por el contrario perciben que deben atender a las diferencias que presentan por no formar parte de lo que se considera “normal”.

En el discurso de algunas de las entrevistadas se evidencia la presencia de este modelo rehabilitador⁸ en el que se deben hacer ajustes para que se pueda integrar una persona que no cumple con los requisitos de la media o en su defecto presente alguna situación de discapacidad.

A pesar de que las distintas formas de concebir la inclusión educativa que conviven, forma parte de los grises de esta cultura institucional, como venimos mencionando a lo largo de este trabajo, también hacemos evidente la existencia de destellos, a modo de fuerzas instituyentes (Fernández, 1994), que permiten un avance en el sentido de la inclusión trabajando sobre las barreras que la propia institución pueda estar generando para la plena participación de todos los estudiantes.

Miradas sobre las prácticas inclusivas, desde “una escuela luminosa” - El vaivén entre el decir y el hacer

⁸ Este modelo presente hasta nuestros días pone el énfasis en el tratamiento de la discapacidad, orientado a conseguir la cura o en su defecto una mejor adaptación de la persona. Sitúa al problema en el individuo, concibiendo que las causas del problema radican en las limitaciones funcionales o en las pérdidas psicológicas que cada persona tenga.

Mariana nos ofrece una metáfora muy interesante sobre cómo percibe a la escuela y cuál es su lugar en ella, acota:

“...la fortaleza de La Rosenda, más allá de la broma, me parece que son sus equipos de trabajo, que está diseñada en términos de equipos, porque no es unos equipos sostenidos por otros, sino que son un engranaje, como una maquinaria del reloj.”

El fragmento expresa la percepción de la fortaleza de la institución, en términos de sus equipos de trabajo. Podemos analizar este supuesto utilizando las categorías de Schein (1985) en relación con la cultura escolar, como por ejemplo respecto de los valores compartidos. La entrevistada destaca la importancia de los equipos de trabajo, enfatiza que los equipos están diseñados de manera interdependiente, como un engranaje en una maquinaria de reloj. Esto sugiere la importancia de la coordinación y la sincronización en el trabajo conjunto.

Otro elemento que según Schein (1985), integra la cultura escolar son los supuestos básicos. Respecto de esto, se pueden inferir algunos subyacentes, en este caso, en relación a los paradigmas desde los que se concibe la inclusión educativa. Por ejemplo, se asume que el trabajo en equipo es fundamental para el funcionamiento exitoso en la institución. Además, se supone que la colaboración entre los diferentes equipos es esencial para que la escuela funcione como un sistema bien coordinado y eficiente, siendo esta la posibilidad de abordar de alguna manera las demandas. Específicamente en lo referido a las prácticas inclusivas pronuncia que:

“Hay un área que se ocupa especialmente de trabajar con alumnos y alumnas con dificultades, o con discapacidades o con ciertos riesgos, a veces de índole social, a veces con diagnósticos psicológicos, psicopedagógicos, nada... hay una dedicación diaria y exclusiva para que estas prácticas sucedan en la escuela”. (Mariana)

Esta mirada hace eco en lo que venimos sosteniendo como una concepción más relacionada a un modelo rehabilitador que al modelo social de la discapacidad. En dicho enfoque existe la creencia de que son los especialistas los que deben intervenir para abordar situaciones que no encuadran con una concepción homogénea de los estudiantes.

Sin embargo, la división de tareas existente en la institución aporta de una manera significativa para no dejar al azar la realización de prácticas que incluyan a los estudiantes al espacio educativo.

Sabemos por Muntaner (2019) citado por Hidalgo (2019, p. 42) que para que se consoliden las prácticas inclusivas deben contar con al menos tres elementos: la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y los apoyos facilitadores. Si vinculamos esto con los dichos de nuestras entrevistadas, encontramos que los apoyos y facilitadores existen materializados en los PPI⁹ y también en los ajustes que se realizan a las planificaciones como bien mencionan Mariana, Mercedes y Silvina. No obstante, notamos que la participación, uno de los elementos que señala el autor - cuando el estudiante es tenido en cuenta como uno más del grupo y sus aportes son considerados valiosos para el aprendizaje grupal – está ausente en los relatos de las entrevistadas y/o se presenta con una mayor dificultad de llevarse a cabo. Y esto lo decimos a la luz de lo que menciona Mercedes cuando afirma que:

“Una práctica inclusiva es una propuesta para un determinado alumno, en donde se los acompaña, se los contenga, para que pueda transitar su trayectoria de la mejor manera posible”.

Haciendo alusión a todo recurso que se pone a disposición para contener y acompañar a determinado estudiante que necesita una forma de trabajo “diferente”.

Esta escuela “luminosa”, no está apuntando sus reflectores a considerar que las prácticas inclusivas no se tratan sólo de ofrecer apoyo, sino por el contrario, comprender que cada estudiante puede formar parte de su grupo y que sus aportes son enriquecedores del aprendizaje que se esté produciendo ahí. Nuevamente aparece la concepción de integración, en el sentido de “hacer lugar” dentro de un grupo normalizado que recibe a un estudiante con necesidades particulares.

Podemos pensar que esto forma parte del vaivén entre el decir y el hacer, dado que se tiene la creencia (en términos de cultura institucional) de estar realizando prácticas inclusivas, cuando en realidad no lo son según lo analizando.

Avanzar hacia nuevas formas de trabajo requiere de un movimiento institucional, que siempre se produce a partir de la tensión entre lo instituido y lo instituyente. En este sentido podemos pensar que, a pesar de las zonas grises y supuestos básicos recién analizados, el movimiento hacia la posibilidad de la inclusión educativa está en marcha; la problemática está presente en las entrevistadas como una situación real y concreta.

⁹ Proyectos Pedagógicos para la Inclusión - Documento que la escuela debe confeccionar según la normativa provincial ME N° 270/21.

Se observa en algunos gestos y acciones institucionales, desde la gestión escolar, en la que se destinan cargos y funciones a docentes de educación especial, quienes forman parte de equipos en donde se atienden demandas referidas a la inclusión y a la diversidad, así como también en la certeza de que se evidencia que la forma de planificar, las propuestas de enseñanza deben contemplar la realización de ciertos ajustes en relación con las necesidades de los destinatarios. (en palabras de Mercedes y Mariana)

Como venimos mencionando, un destello de esta escuela luminosa es la incorporación de la inclusión educativa en la propuesta institucional. Podremos encontrar discrepancias sobre las concepciones de inclusión de los docentes de la escuela, pero no podemos dejar de notar como un aspecto favorecedor, que la problemática de la inclusión está presente en la propuesta institucional de la escuela.

Capítulo IV

Reflexiones finales

Reflexiones finales

Este trabajo se inició con una pregunta que me interpela desde hace tiempo ¿Qué favorece y que obstaculiza las prácticas de inclusión educativa? ¿Qué sentidos asume esta pregunta en una institución singular, como lo es la institución que fue escenario de esta investigación? Elegimos el camino del análisis de la cultura escolar para encontrar algunas respuestas a estos interrogantes, partiendo de que las representaciones y prácticas de los actores institucionales, están siempre orientadas y mediadas por la cultura institucional que los aloja.

El trabajo de investigación realizado nos permitió identificar aquellos rasgos de la cultura escolar de la escuela autogestionada en cuestión, que fortalecen las prácticas inclusivas, como así también otras características que son menos posibilitadoras de las mencionadas prácticas.

En el camino construimos imágenes que nos permitían aproximarnos a la complejidad institucional. Es así como recurrimos a metáforas que, desde un enfoque narrativo, nos permitieron ir descubriendo y entrelazando aspectos de la cultura escolar que dan sentido y construyen el día a día en la escuela. Tal como lo es la imagen de un mosaico vivo, que ha tenido movimientos y reconstrucciones a partir de las demandas del contexto y de su devenir cotidiano, donde las voces de sus protagonistas constituyen piezas claves y fluidas en esta totalidad compleja.

Sin duda, también la historia institucional y de la propia ciudad en la que se halla inserta la escuela, han contribuido significativamente a dar forma a este mosaico. En otras palabras, han sido clave en relación con las condiciones que se vinculan tanto con el proyecto educativo, como con los sentidos que se fueron construyendo en torno a la inclusión.

En particular, nos interesaba identificar barreras o limitantes para el desarrollo de prácticas inclusivas principalmente aquellas vinculadas a ciertas creencias, actitudes, posturas, formas de conocer, de pensar y de actuar que la institución ha construido respecto a la inclusión educativa. Hemos podido reconocer, en los discursos de las profesionales entrevistadas, que la escuela está siendo considerada desde al menos dos constructos, imaginarios, que dan forma a su cultura institucional y que enmarcan las decisiones que se toman en torno a las prácticas inclusivas y al modo en que éstas son comprendidas.

Por un lado, la escuela como inabarcable, en la que se hace evidente que desde su fundación ha pretendido dar respuesta a todas las demandas del contexto, tomando partido en diversos temas que no siempre tienen que ver con lo educativo. Es por ello, que las protagonistas nos mencionan las dificultades que se les presentan a partir del propio modelo de autogestión (como modelo

atravesado por demandas específicas del Ministerio de Educación de la provincia) que aumentan la idea de lo inabarcable, presente ya desde la intención misma de educar.

Los rasgos que se explicitan en esta forma de ver a la escuela autogestionada tienen que ver con una escuela que contiene a sus miembros, que les ofrece desde sus equipos de trabajo, variadas respuestas a los interrogantes tanto pedagógicos, curriculares, como de salud y de convivencia entre estudiantes y docentes. Esta escuela inabarcable se organiza de forma precisa y con responsables directos para cada tarea institucional.

Tal vez, la marca de origen alojada en aquel contrato fundacional de la escuela, nacida junto a una ciudad, con el mandato y la promesa de recibir y educar a todos los niños y jóvenes de esa reciente urbe, fue determinante no solo en la percepción de la relevancia de la institución para el medio social, sino también, en su otra cara, cristalizó la idea de inconmensurabilidad de la institución y de la tarea de educar. Sin duda esto produce efectos en la manera de pensar la inclusión educativa.

En este mosaico vivo, en el que resulta la cultura institucional, aquella idea convive, se articula, se funde, se complementa y por momentos colisiona, con otra imagen con la que se representa la institución: La escuela como “luz”. La escuela, parece asumir la función de iluminar acciones, supuestos, prácticas. Probablemente esta imagen trae consigo una idea de la educación como “alumbramiento”, heredada del iluminismo, a partir de la cual se configuró la escuela como institución de la modernidad. Claro que resulta interesante, pensar también que cuando “se pone luz sobre determinados aspectos”, otros quedan a la sombra, como lo son los supuestos básicos sobre inclusión que las y los docentes tienen y que se ven reflejadas en sus formas de habitar la escuela, más allá de los discursos formales y desde lo políticamente y “académicamente” correcto.

Bajo estos grandes imaginarios se comprende la escuela, pudimos visualizar que las entrevistadas refieren que las prácticas inclusivas, hacen referencia a las acciones que realiza un docente en el aula, el acto educativo en sí mismo, lo que concretamente tiene que ver con la tarea pedagógica.

Si bien estos rasgos son constitutivos de una práctica inclusiva, no son suficientes, ya que como menciona Muntaner (2019) citado por Hidalgo (2019, p.42) se requieren de tres elementos relevantes para analizar si una práctica es inclusiva: eliminación de barreras para el aprendizaje, participación, apoyos facilitadores. Hemos analizado a través de los relatos de las entrevistadas, que los apoyos y facilitadores están presentes, sin embargo, lo que no hemos podido evidenciar son la eliminación de barreras y la participación.

La eliminación de barreras relacionada con la identificación de aspectos del entorno y situaciones de aprendizaje que deben modificarse para que todos puedan acceder y formar parte

de ese grupo de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la disposición del mobiliario escolar, las pautas administrativas de ingreso, permanencia y egreso; las actividades deportivas, artísticas y pedagógicas que se propongan teniendo en cuenta los diversos funcionamientos de los estudiantes y sus corporalidades, entre otras.

No se trata de una tarea sencilla, porque que en los discursos de las protagonistas se vislumbra, persiste - como se dijo antes en un nivel más cerca a los supuestos básicos, que de las racionalizaciones - la concepción de la inclusión desde una mirada rehabilitadora. Es por ello, que se piensa primero en un entorno normalizado y luego se intenta “encajar” esa pieza del mosaico educativo que es diferente y diversa.

Creemos que no se alcanza a vislumbrar aun lo que el concepto de inclusión refiere en sentido pleno. Ante lo inabarcable, la respuesta que esta escuela ha conseguido es fraccionar, delimitar y establecer los abordajes según los instituidos existentes, lo cual resulta obstaculizador para la generación de prácticas inclusivas. La escuela “luz” también reconoce que las prácticas inclusivas son las que se configuran ante demandas concretas de estudiantes con dificultades y que dichas acciones deben realizarlas profesionales especializados. Podríamos pensar, continuando con la metáfora, que se trata de focalizar, alumbrar, identificar, a estudiantes con dificultad, para luego operar en consecuencia. Nuevamente, no es lo mismo visibilizar la diversidad que “focalizar” en la dificultad.

Podemos aventurarnos a pensar, que uno de los motivos de esta situación sea el desconocimiento de otro enfoque en relación con la inclusión educativa. Cada uno desde el lugar que ocupa en la institución, puede elegir trabajar a partir de prácticas inclusivas, sin embargo, al no contar con un conocimiento completo sobre lo que implican y sus elementos constitutivos, se desaprovecha la oportunidad de favorecerlas y realizarlas. También es posible pensar que, en algunos casos, la educación inclusiva vista desde el modelo social, queda en un plano teórico, formal, pero persiste un modelo rehabilitador en los supuestos básicos con los que se opera, porque en realidad otra mirada no ha logrado institucionalizarse, integrándose a la manera de percibir la educación de los actores institucionales.

Sin embargo, como en todo proceso institucional y social, donde está lo instituido, siempre se aloja también el germen de lo instituyente. En este caso, prácticas, gestos, acciones, miradas, micro movimientos que se orientan a fortalecer la inclusión en sentido pleno, en un proceso complejo que nunca es lineal. También resulta significativo para nosotros en este trabajo, descubrir y hacer esto visible. Estas acciones son parte de prácticas inclusivas, que no quedan encuadradas solamente en las prácticas áulicas o de adecuaciones curriculares para que un estudiante la realice.

No se trata de alivianar la tarea sino de actuar con un criterio de equidad y convencimiento de que todos podemos participar y de hacer aportes significativos.

Algunos miembros de la institución entienden como inclusivo el dar “las mismas posibilidades/oportunidades” a todos. Creemos preciso ahondar sobre conceptualizaciones acerca de los derechos y así acercarnos a la idea de que cada estudiante tenga la posibilidad de participar en las actividades escolares y sociales de forma plena, fomentando prácticas verdaderamente inclusivas.

Desde el personal de maestranza que reparte la merienda con opciones diferentes para los estudiantes (como por ejemplo sirve un té a determinado estudiante porque no tolera los lácteos), hasta el equipo directivo que toma la decisión de dar prioridad a temas de convivencia para ser trabajados en las jornadas de reflexión con los equipos docentes, son ejemplos de algunos destellos en donde las prácticas inclusivas aparecen, aunque no siempre las personas que las realizan sean conscientes de ellas.

Estamos convencidas de que es necesario realizar el ejercicio de poner sobre la mesa lo que creemos saber, lo que sabemos y lo que hacemos en relación con la inclusión educativa. A lo largo de estas narrativas se fueron articulando las experiencias (algunas comunes y otras no) que forman parte de la cultura institucional y que conforman la historia institucional de la escuela en la actualidad. Los protagonistas de esta institución fueron partícipes de lograr nuevas inscripciones, fijaron nuevos nortes hacia los cuales dirigir esas fuerzas instituyentes ansiosas de cambios.

En relación con lo que venimos planteando, nos interesa recuperar en estas reflexiones finales, lo planteado por Florian (2014) cuando insiste en plantear a la educación como cuestión de derechos, superando cualquier otra forma de concebirla. De la misma manera, la importancia de lo referido por Plancante Cansino (2017) cuando refiere que lo novedoso, en relación a pensar las prácticas inclusivas es salir del foco en el estudiante para llevarlo al contexto (sistema educativo- escuela comunidad). Los aprendizajes no sólo dependen de los estudiantes sino de las oportunidades de participación, apoyos, valores.

Mi propio malestar con el “hoy”, como docente de educación especial, me trajo hasta aquí, dio lugar a este trabajo de investigación. El mismo ha develado un nuevo mosaico que impacta en la práctica concreta, otorgándole, con su belleza singular, nuevas configuraciones, nuevas maneras de hacer y ser en la escuela autogestionada.

Hemos descubierto un nuevo mosaico. Me propongo compartir con el equipo directivo de la escuela autogestionada estas conclusiones con el objetivo de que sean un insumo y puedan ser tenidas en cuenta para futuras acciones institucionales orientadas a favorecer prácticas inclusivas.

Reflexiones acerca de lo que se puede hacer, de apertura a lo posible

Skliar (2004) propone educar la mirada, tenemos como ejemplo lo que plantea Silvana sobre la mirada y la escuela que mira y que ilumina, en ese sentido el autor dice que:

La mirada es una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quién mira desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quién es mirado. (pp. 38-39)

En educación el tema de la posición es prioritario, porque se mira desde una superioridad que a lo largo de las décadas se ha encargado de legitimar. Abandonar esa posición es el desafío que la institución podría adoptar. La escuela como luz da cuenta de aquellos destellos de luminosidad que se orientan en un sentido de inclusión, de trabajo en equipo, de comprensión de las diferencias que forman parte de los facilitadores de las prácticas inclusivas.

Los aspectos obstaculizadores están materializados en determinadas acciones que responden a la homogeneización, se pueden ver en algunas voces que señalan que hace falta hacer algo específico y diferente para un estudiante que no logra por alguna u otra circunstancia las habilidades para aprender o para formar parte de un grupo. Incluso en el reclamo de un equipo especializado que oriente acciones para que la inclusión educativa se produzca.

Martha Minow (1990), habla del dilema de las diferencias, donde la intervención especial es un remedio para la diferencia, pero, a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella.

Esta forma de comprender a las diferencias como algo pasible de ser modificado está en consonancia con lo que plantea Nussbaum (2004) quien puntualizó que: “lo que respecta a las personas con discapacidad, la idea de normalidad está vinculada a dos ideas muy diferentes entre sí, que son la frecuencia estadística y la concepción de la normatividad” (pp.54). Nussbaum, cuestionó la vinculación de estas dos ideas y su respuesta fue que la construcción de lo “normal” nos permite a las personas protegernos de sí mismas de las imperfecciones de las que se sienten profundamente avergonzadas.

Skliar (2004) menciona que, una forma de hacer lugar a la inclusión y propiciar las prácticas inclusivas es ser conscientes en cómo mirar la infancia, cómo mirar a los pares, cómo

mirar a las familias, cómo mirar a los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse a uno mismo, y así adentrarnos en los efectos “ópticos” del acto de educar.

Esta forma de pensar nos ha llevado a “iluminar la escena”, reconocer aquellas características de la cultura escolar que no solamente haga foco en las limitaciones (estudiantiles, contextuales, personales) sino en el vasto abanico de posibilidades que se inauguran cuando nos atrevemos a cuestionar el quehacer cotidiano.

Incluir no sólo es dar la bienvenida a alguien, sino principalmente asegurar su permanencia en un espacio. La cuestión es tratar de advertir que las prácticas inclusivas son prácticas colectivas, no solamente en una acción que realice un docente para tal o cual estudiante.

Desandando el camino a la luz de los relatos de nuestras protagonistas podemos concluir que la institución ha ido arreglándose con la imposibilidad de alcanzar una solución acabada y última a las situaciones de inclusión.

Los estudiantes se alojan en una escuela que destella prácticas inclusivas con resultados diversos. Esta dimensión de lo que no se puede abarcar, resulta ineliminable, y cuyos esfuerzos y abordajes institucionales apuntan a que los dispositivos de intervención nos proveen el remedio para el límite. Lo que no se puede abordar en algún punto se previene, se repara, se compensa, se reeduca o se elimina.

Esta forma de intervenir deja afuera a las posibilidades subjetivas, es decir que no da lugar a construcciones personales para cada situación de inclusión donde la premisa de “ser uno más” es lo que realmente importa. Podemos plantear como valioso el hecho de comprender que las prácticas inclusivas enfocadas en la convivencia escolar pueden verse como balizas que orienten el trabajo institucional, gestionando la entrada en un mundo compartido donde tienen lugar los aprendizajes. La mejor posibilidad que nos queda es trabajar para reforzar aquello que sí se puede hacer en la escuela, aquello por lo que sí puede responder la institución. No será todo, no será tanto, no será siempre, pero será ya intervención, camino, intención.

Pensamos que la escuela, con su bagaje de experiencias, podría trabajar en pos de la búsqueda de nuevas configuraciones, en el sentido de “abrir nuevos caminos”, poniendo en tensión a las concepciones sobre inclusión, sobre prácticas inclusivas y sobre todas las formas de homogeneización que se utilizan para abordar las diferencias existentes. Como antinómico a la idea de abrir caminos se encuentra el concepto de circuito, que nos remite a formas estandarizadas y estancas de abordar algo, aunque comprendamos que contar con ciertos mecanismos de acción aportan tranquilidad y alimentan la sensación de estar dando respuestas a demandas de inclusión, que en muchos casos pueden ser adecuadas.

Pero, a la luz de los hallazgos de este trabajo se puede proponer el transitar nuevos caminos. lo que es equivalente a imaginar que se puede arribar a un lugar diferente, que existe un horizonte en donde nuevas respuestas tengan lugar. No se trata de sobre exigir una propuesta diferente en función de determinado paradigma, sino de centrarse en la construcción de propuestas que comprendan el aquí y ahora de los procesos de inclusión sin desmerecer los enormes desafíos que deben afrontarse en tanto que las instituciones educativas constituyen sólo una parte de los espacios que habitan los estudiantes como sujetos sociales.

Es preciso permitir despojarnos de algunas ideas para poder hacer lugar a la pregunta, a la incertidumbre de no saber y así ir construyendo una escuela que habilite prácticas inclusivas que posibiliten un encuentro con el otro, a quien se reconoce como distinto, pero valioso y necesario en esta obra de mosaiquismo que se reinventa.

Bibliografía

- Arias Cardona, A.M.; Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación Narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. CES Psicología. Vol 8 Núm. 2. p.171-181
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1) 1-26
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativo: recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada, España.
- Ball, S. (1089) La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Madrid. Paidós/MEC.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol. 15
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. CSIE. UNESCO
- Blanco, Rosa (1999). UNESCO. Regional office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín, 48 p. 55-71.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Noveduc Libros. Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
- Cifuentes, L. Vallejo Moreno, D.; Obando Posada, D.; Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en psicología latinoamericana*, 35 (1), 177-191
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26378/ 2008. En <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva: el cambio hacia el futuro. (2008) Ginebra. UNESCO.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona. Laertes.
- Declaración Mundial sobre educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (1990) Jomtien, Tailandia. UNESCO

- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (1994)
Salamanca, España. UNESCO
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). Introduction. The discipline and practice of qualitative research.
Thousand Oaks, CA. Sage.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación especial a debate. Revista RUEDES, Año 1. p.
35-53.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. Revista electrónica
EDUCARE. Vol. 19 (2) 285-301.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas.
Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Foro Mundial Sobre la Educación para Todos (2000) Dakar, Senegal. UNESCO
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Buenos Aires. Amorrortu
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial
o un nuevo comienzo? The Psychology of Education Review, Vol. 34. N°2, P. 22-29
- Garay, L. (1993) Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Universidad Nacional
de Córdoba. C.I.F.F. y H.
- García- Huidobro Munita, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción
teórica en la investigación cualitativa. EMPIRIA, Revista de metodología de ciencias
sociales. N°34, 155-178.
- Godino, C.M. B. (2019). En busca de una docencia transformada: ¿Cómo renovar culturas
institucionales si no alteramos la formación de los docentes y sus prácticas?”. *Revista
Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23 (2), .231-258.
- Godino, C.M. B. y Montiveros, M. L. (2019). Los sentidos que cobra la inclusión educativa.
Retratos institucionales “hechos a mano” por docentes de educación especial. *Revista
Novedades Educativas*. Año 31, Número 342, 8-13.
- Godino, C.M. B. y Montiveros, M. L. (2021). ¿La inclusión educativa como intrusa? Diálogos
entre estudiantes y formadores del nivel superior en el marco de una investigación. *Revista
Entramados*. Vol 8, N° 9, 112-124
- González González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de
Educación* 215, 215-239
- González González, M. T. (2005). Escuelas para la Democracia. Conocer y transformar la cultura
de las organizaciones educativas. EPD

- Greco, M. B., Levaggi, G. (2014). Los equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hoyle, E. (1982). Micropolítica de las organizaciones educativas. *Educational Management and administration*. 10 (1982) 87-98
- Jacinto Hidalgo, P. Y. (2017). Cultura escolar en educación inclusiva y su influencia en las prácticas inclusivas en las instituciones educativas del nivel secundario en el distrito de Pirañas. Sección: educación e idiomas. Línea de Investigación: Gestión y calidad educativa. Piuria, Perú.
- Jiménez Carrillo, J.; Mesa Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos*. Año 7 (1)
- Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Editorial Laertes.
- Lobato, Q. X. y Ortiz, G. C. (2001) La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. XVII Jornadas de Universidades y Educación Especial.
- Lourau, R. (1970). Análisis Institucional. Buenos Aires. Amorrortu.
- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derechos UNED*, Núm. 12.
- Manrique, M., Di Matteo, M., Sánchez Troussel, L. (2006) Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cuadernos de Pesquisa*. Vol.46, n.162, pp.984-1008. Epub 01-Out-2016. ISSN 198-5314.
- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. Resolución N° 270 ME- 2021
- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. Decreto N° 156/03. McyE
- Minow, M. (1990). Marcando la diferencia: inclusión, exclusión y derecho estadounidense. Prensa de la Universidad de Cornell.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación Cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*. 24 (1)147-164
- Nussbaum, M. (2004). *Hiding From Humanity: Disgust, Shame and the law*. New Jersey. Princeton University Press.
- Ossa Cornejo, C.; Castro Rubilar, F.; Castañeda Díaz, M.; Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación*. Vol. 14 (3)
- Plancante Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226.

- Pelayes, O. (2011). Las políticas neoliberales en la Provincia de San Luis. “Reinvención” del Estado y de la Educación. *Argonautas* N°1:165-177
- Real Academia Española. (2014) Diccionario de la lengua española. (23ª. Ed.). Consultado en <https://www.rae.es>
- Ripamonti, P., Lizana y Yori. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas Revista de filosofía y educación*. Vol. 1 (2016) CIIFE – FFyL - UNCuyo
- Rivas Flores, J. I. (2010). *Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica*. Universidad de Málaga.
- Rivas Flores, J.I., De Melo, A., Espinosa Torres, I de J., Pons Bonals, L., (2019). *Perspectivas Decoloniales sobre la educación. Una editorial*. Editora UNICENTRO. Asociación Brasileira de Estudos Universitarios.
- Rodríguez Zapata, J. A. (2019). Saber Otro: giro epistemológico y metodológico en la educación desde la narrativa. XV Congreso Nacional de investigación educativa. COMIE.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Giménez, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Ediciones Algibe.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interacoes*, 5 (9), 1-25.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers’ workplace: The Social Organization Of Schools*. New York. Longman.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*.
- Schein, E. (1985). *Cultura Organizacional y Liderazgos*. San Francisco. Jossen- Bass.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de investigación UCM*, 14 (24), 150-159.
- Skliar, C., Escardó, J. (2019). *Pedagogías de las diferencias (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Velasco, Montilla y Martínez (2019). Reconocimiento de la transformación de la cultura escolar frente a la educación inclusiva. *Revista Brasileira de educación de Jóvenes y Adultos*. Vol. 7. 301-324.
- Yuni, J. A.; Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Volúmen 1 y 2. Editorial Brujas.
- Yuni, J. A.; Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. Volúmen 3. Editorial Brujas.

[1] La mencionada Resolución Ministerial específica e instrumenta cómo debe confeccionarse un Proyecto Pedagógico para la Inclusión, a aplicarse con estudiantes con discapacidad

Anexos

Guía de entrevistas

Entrevista Narrativa

Datos en relación al cargo

Nombre:

Cargo:

Fecha de ingreso (a la institución):

Antigüedad en el cargo que desempeña actualmente:

Formación (titulación):

Primer eje: Imágenes acerca del propio lugar en la institución

- 1. ¿Podría contarnos cómo fue tu ingreso a la institución?** (inscripción por antecedentes, concurso, todo dato que pueda brindar sobre las condiciones de ingreso).
- 2. ¿Qué imaginabas acerca de la institución antes de ingresar a ella? ¿Por qué?**
- 3. Si pudieras realizar una comparación entre ese momento de tu ingreso a la escuela y el presente ¿Qué podrías decir? ¿Cómo se relacionan aquellas primeras ideas, imágenes de la escuela con las que llegaste, con las que has podido construir durante todo este tiempo?**

Segundo eje: Imágenes acerca de la institución educativa

- 1. ¿De qué manera podrías describir esta institución educativa?** (¿Cuáles son sus características principales?)
- 2. Si pudieras caracterizar la escuela en tres palabras ¿Cuáles elegirías? ¿Por qué?**
- 3. ¿Existe algún lema/frase en la escuela que la identifique? ¿Cuál? ¿De qué manera este lema describe a la institución?**
- 4. Si tuvieras que decirnos cuáles son los principales desafíos de la escuela ¿qué podrías contarnos?**

5. **¿Y en relación a sus fortalezas? ¿Cuáles crees que son? ¿Por qué?**
6. **¿Cómo te imaginas a esta institución en un par de años? ¿Por qué?**

Tercer eje: Imágenes acerca de las condiciones organizacionales de la escuela

1. - **¿Cómo describiría la organización de la escuela?** (¿Cómo es la modalidad de trabajo cotidiana? ¿Conoces cómo está organizada la escuela? Es decir, si conoces los equipos)
2. **¿De qué manera se toman las decisiones en la escuela?** (¿Cómo evalúa esta forma de organizar el trabajo? ¿Ha habido cambios en esta forma de organización desde que inició en la escuela hasta ahora? ¿Quiénes han propuesto estos cambios? ¿por qué?)
3. **¿A qué área de trabajo pertenece? ¿Cómo se organiza la tarea en esa área?**
4. **¿Cuáles son los temas que forman parte de la agenda de trabajo en la escuela? Y específicamente en su área. Podrías contarnos.**
5. **Podrías contarnos ¿cómo fue la organización de la escuela durante los años 2020- y 2021?**

Cuarto eje: Ideas, imágenes sobre las prácticas inclusivas y reconocimiento de las mismas en la escuela

1. **¿Podría contarnos qué es para usted la inclusión educativa? ¿Qué sería para usted una práctica inclusiva? ¿Por qué?**
2. **¿Cree que en la institución educativa se desarrollan prácticas inclusivas? ¿Por qué?**
 - **Reconocimiento de situaciones problemáticas en la escuela y modos de abordarlos**
- 3- **¿Qué situaciones o acontecimientos recuerda especialmente como problemáticos o desafiantes en relación a las prácticas inclusivas, a lo largo de su trayectoria? Podrías contarnos alguna experiencia vivida en la escuela que se vincule con el tema.**

4- ¿De qué manera fue abordada esa/s situación/es? (¿Qué lugares asumieron y/o qué intervenciones tuvieron los actores institucionales? ¿Puede decirse que hubo un cambio luego de esto? ¿Qué puede decirnos en base a dicha experiencia?)

- **Desafíos institucionales, expectativas**

5-Si pudiera hacer un recorrido durante todos estos años en la escuela, es decir mirar esa historia ¿qué nos podría decir en relación a las finalidades que tiene esta escuela en particular y el alcance de las mismas? ¿Qué evaluación realiza sobre ese tema?

6-Quiere contarnos algo más sobre la escuela que no hayamos preguntado.