

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

La investigación narrativa como herramienta para la formación: hacia las prácticas de educación inclusiva.

Casal, Vanesa y Néspolo, María José.

Cita:

Casal, Vanesa y Néspolo, María José (2024). *La investigación narrativa como herramienta para la formación: hacia las prácticas de educación inclusiva*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/687>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/tE0>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN: HACIA LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Casal, Vanesa; Néspolo, María José

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo compartiremos reflexiones acerca de las narrativas de intervenciones de docentes y agentes psicoeducativos en relación a la formación en educación inclusiva. Las mismas son producto de un formato de investigación y se desarrollan en el marco de una propuesta de formación continua e investigación en la temática de inclusión educativa a partir de recuperar experiencias para sistematizar, confrontar y validar un saber ligado a la práctica que pueda hacerse disponible y transferible a otros.

Palabras clave

Educación inclusiva - Formación docente - Investigación narrativa - Saber pedagógico

ABSTRACT

NARRATIVE RESEARCH AS A TOOL FOR TRAINING:
TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES

In this work we will share reflections about the narratives of interventions of teachers and psycho-educational agents in relation to training in inclusive education. They are the product of a research format and are developed within the framework of a proposal for continuous training and research on the theme of educational inclusion, starting from retrieving experiences to systematize, confront and validate a knowledge linked to practice that can be made available and transferable to others. We use, as a methodology, the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences (Suárez and Metzdorff, 2018). It is about recovering experiences that call for practice and knowledge and that raise questions. In turn, and from the context studied, we understand that this proposal constitutes a training strategy that enables opportunities to produce new knowledge about complex practices linked to educational inclusion.

Keywords

Inclusive education - Teacher training - Narrative research - Reflection for action - Pedagogical know

Contexto de Investigación y producción en Educación Inclusiva

En este trabajo nos proponemos profundizar acerca de la formación de los agentes que intervienen en los procesos nombrados como “prácticas de educación inclusiva”. Desde fines de los años 70 y con más fuerza a partir de los 90 en el campo educativo se viene propiciando -tanto desde las políticas como desde los marcos teóricos- un enfoque orientado a la necesidad de “aprender juntos”. Con diferentes enfoques, aunque cada vez más centrados en la producción de entornos y contextos favorecedores se busca que las prácticas promuevan la enseñanza en la diversidad. En este sentido la pregunta por la formación de quienes llevan adelante dichas prácticas resulta ser una clave fundamental. En este trabajo nos referiremos especialmente a la formación de diferentes actores, especialmente educadores y agentes del área psicoeducativa.

Nuestra contribución desde los espacios de investigación en los que formamos parte: “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socioeducativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades.[i]” y “Proyecto de Desarrollo Estratégico de Universidad de Buenos Aires: Derecho a la educación: articulación entre las escuelas y otras instituciones comunitarias para fortalecer las trayectorias educativas de las infancias y adolescencias”[ii]; se produce en articulación con nuestra trayectoria en la gestión de una propuesta formación docente para la inclusión. Partimos de una experiencia que venimos desarrollando en un instituto formador de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de una carrera de posgrado para docentes en la cual también se suman otros agentes como profesionales que se desempeñan en el campo educativo. Se trata de la “Diplomatura Superior en Inclusión y Convivencia escolar con perspectiva de género”. Desde allí, no queremos dejar de considerar la historicidad del proyecto ya que previo a su creación e implementación, hemos recorrido un trayecto de incorporación de contenidos acerca de la educación inclusiva en espacios curriculares -llamados de Definición Institucional- en la formación docente inicial. Llegando luego a la necesidad de promover en la Formación Continua de docentes en ejercicio un acercamiento a estos saberes, pero desde otra perspectiva.

El contexto de formación en Educación Inclusiva

Una de las cuestiones, la más significativa que se nos ha planteado desde la llegada de los y las cursantes a la formación, ha sido la explicitación de una preocupación genuina acerca de la “falta de herramientas” que ellos poseen para llevar adelante prácticas inclusivas. Esto sería entonces, el motivo principal de la elección de ese trayecto formativo como área de especialización en su carrera profesional. Profundizando sobre este asunto podríamos afirmar que son dos las dimensiones vinculadas con esta ausencia. Por un lado, la *falta de herramientas* encubriría fallas o vacancias referidas a la “capacitación” pensada en términos de saberes que harían posible enseñar a ciertos estudiantes. Por el otro la falta de herramientas remitiría también a la falta de *recursos* (humanos y materiales) para hacerlo posible. Nos preguntamos: ¿esta supuesta falta de herramientas -en la forma de la capacitación y de la ausencia de recursos- bajo qué supuestos nos desafía frente a la formación docente?

Asumimos que la formación docente entraña la construcción de un posicionamiento subjetivo, profesional y ético que podemos caracterizar por el aventurarse, el animarse a desafiar lo presente. El ejercicio de la docencia demanda una cuota de ilusión sosteniendo metas de aprendizajes anhelados; una cuota de obstinación frente a atascos o dificultades que inevitablemente se presentan; y una parte de renuncia, pero no desanimada sino maravillada frente a ese otro resultado alcanzado por estudiantes que nos sorprenden. Se trata de una formación para un trabajo incalculable pues la educación resiste el intento de predestinación y desafía itinerarios profetizados. También, ser docente implica paciencia, pues se requiere tiempo. El tiempo de trabajo, de elaboración, de resistencias y de construcción; el tiempo narrado de la historia que enlaza que “da sentido y proporciona identidad” (Byung-Chul Han, 2023.p13) La formación docente entonces, exige asumir el compromiso de la educación como derecho y la enseñanza como tarea de alojar desde la confianza y de armar una trama donde culturas, tradiciones, conocimientos, normativas, y prácticas se entretujan en contextos situados.

Puede plantearse que la formación profesional es un proceso de transformación subjetiva que se enlaza con la construcción identitaria siempre en un marco de intersubjetividad, institucional e histórico (García Labandal, 2020); la formación se “constituye en un proceso de larga duración que suceden en diversos periodos de la trayectoria de los profesores más que en momentos puntuales o aislados.” (p. 49)

En nuestro recorrido construimos y sistematizamos un modelo de formación de educadores/as y agentes educativos que permite superar reduccionismos o fragmentaciones. El modelo que sostenemos como imprescindible para una posición habilitante hacia la educación inclusiva articula tres dimensiones:

- la formación docente
- la investigación para el desarrollo de saber pedagógico y

- la práctica educativa habilitando intervenciones en situaciones problema.

El eje articulador de estas tres dimensiones lo constituye la narración de experiencias pedagógicas.

A partir de la sistematización de los temas abordados en las narrativas puede anticiparse dos sentidos posibles vinculados con los requerimientos o condiciones necesarias para hacer posibles estas prácticas inclusivas:

- contar con ciertos *conocimientos técnicos* a nivel profesional para hacer frente a la complejidad de la inclusión en las aulas
- contar con ciertos *recursos y/o profesionales especializados* que resulten apoyos para llevar adelante dichas prácticas en la escuela.

En línea con esto, reconocemos que en las últimas dos décadas y desde las políticas públicas, en nuestro país se han multiplicado los diversos programas y proyectos a nivel compensatorio que se han incorporado en las escuelas con el fin de impulsar dichas prácticas inclusivas. Sin embargo, estas incorporaciones parecieron subrayar la idea de que solo así es posible propiciar, sostener y actuar la educación inclusiva. Asimismo, nuevas normativas y conceptos en el campo de la educación inclusiva pueblan el discurso de maestros y directivos, transformando la inclusión escolar en una práctica que se vivencia como “obligatoria”, situada casi excepcionalmente en la escuela común o regular incluso tratando de manera subsidiaria a la educación especial. Es decir, acotando su función a los requerimientos de la escuela de nivel (primario, inicial, secundario)

Desde nuestra indagación, en este contexto de formación docente, fue necesario desandar todas estas afirmaciones, atendiéndolas, pero revisando el concepto de *saber técnico requerido* y de *apoyo especializado* para orientar la mirada hacia la construcción de otro tipo de saber al que llamamos *sensible* y sobre el cual profundizamos en otros trabajos (Casal y Nespolo, 2015, 2016 y 2019). También implica remover la idea de apoyo asociado a la hipótesis *protésica* basado en la producción de *prácticas extraordinarias* para posibilitar la inclusión de un sujeto o grupo de sujetos. Se trata entonces de *girar* hacia la idea de justicia curricular (Connel, 1993), producción de accesibilidad (Rusler y Heredia, 2019) y diseño universal (Celada, 2016). De ahí fue que propusimos un desafío dirigido a la formación como praxis - no a la capacitación como fabricación (Meireu, 1996) - y a la participación en construcción de configuraciones como sistemas de acompañamiento (Aizencag, et al, 2015) - no como apoyos o prótesis.

Sin intención de abundar sobre estas conceptualizaciones nos referimos a ellas por su importancia. En 1989 aparece el concepto de accesibilidad asociado a la accesibilidad física o arquitectónica, lo cual permite abrir en el campo educativo al campo del *diseño universal del aprendizaje* tomando los conceptos de

justicia educativa y justicia curricular. El primero se vincula con ofrecer desde los sistemas educativos oportunidades equitativas para todos y todas, analizando los aspectos que producen impedimentos que obstaculizan el acceso, aprendizaje y participación. El segundo refiere más bien a la necesidad de no jerarquizar ciertos contenidos que históricamente fueron priorizados, ofrecer una mirada integral, y, además, y a los fines de la justicia social, promover y priorizar los intereses de “los más desfavorecidos” (Connel, 1997). Desde esta perspectiva, el Diseño universal del Aprendizaje, tomando conceptos de diversas disciplinas y enfoques propicia diseñar la enseñanza de modo flexible desde el inicio, proporcionando en la planificación de la enseñanza múltiples formas de representación, de expresión y de implicación. Se traslada la preocupación del sujeto para ponerla en la producción de materiales, es decir, como antes planteamos, en la producción de accesibilidad. A partir de estos aportes, nuestra preocupación fue, ¿cómo enfatizar los aspectos que tienen que ver con la producción de accesibilidad, de condiciones de diseño inclusivo, sobre la idea de diseño universal? ¿Es posible pensar en un diseño universal? ¿Podemos pensar en un diseño o planificación local y situada para todos?

El giro[iii] de la formación hacia la narración

A partir de este enfoque situado en la producción de accesibilidad, nuestro desafío fue profundizar sobre la necesidad de recuperar aquellas prácticas que resultaron novedosas y movilizadoras respecto de las estructuras habituales. Prácticas que produjeron entornos pedagógicos y didácticos de accesibilidad. Si bien existían esas experiencias poderosas que transforman lo instituido, consideramos que era necesario entramarlas con herramientas teóricas, normativas, conceptuales, que quienes asistían y participaban del trayecto de formación requerían. Nuestros estudiantes buscaban comprender mejor esas mismas prácticas, las propias o las de otros y para ello nos propusimos ofrecer una “caja de herramientas” que permitiera que los propios usuarios puedan emplear para construir esas prácticas necesarias, urgentes y requeridas. En ese sentido el concepto de “giro” puede ser útil para comprender que se trata de abrir a un movimiento, una acción que posibilite iniciar la transformación, apropiarse no siempre de modo experto, pero sí de modo activo, ensayar...

Desde estos desafíos emprendimos la formación a partir de la construcción de esa “caja de herramientas” conformada por normativas, saberes claves del campo teórico, discusiones del campo de las prácticas, que permitan ir en busca de una posición habilitante hacia la educación inclusiva. Junto a ello también acudimos a la potencia de la investigación desde la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2005) como base para la producción de saberes a partir de la propia y ajena vivencia involucrando emoción y cognición (Vygotsky 1996, citado por Erausquin y otros 2016).

“La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (entendida) como una oportunidad para la producción colaborativa de saber pedagógico a partir del saber de experiencia que construyen los docentes cuando hacen, piensan en su oficio y cuando habitan y recrean el mundo de significaciones que le dan sentido y valor. [...] reposicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento, de su propia formación y de saber pedagógico, así como autores de documentos narrativos públicos que permiten dar cuenta de procesos y experiencias soslayados o ignorados por las formas convencionales de conocimiento educativo...” (Suárez y Metzdorf, 2018)

Desde esa perspectiva conformamos colectivos de docentes que escriben y producen saberes sobre la formación hacia la educación inclusiva. Saberes que escapan a la pretensión de transferibilidad; pero que, sin embargo, habilitan a que otros puedan pensar las prácticas de enseñanza en clave inclusiva. Saberes que interpelan por la propia potencia de la experiencia. Dice Mortari (2004) en relación a ello:

“Un saber nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido [...] El saber que procede de la experiencia es, por tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida...” (p. 153)

Desde este enfoque sostenemos que un educador no renuncia a la misión de incluir, de enlazar simbólicamente al mundo. Sin embargo, en las condiciones que, desde las políticas educativas, los contextos socioeconómicos y los propios contextos educativos se proponen; esta tarea se vuelve muy compleja. Por eso desde la formación permanente recuperamos -a través del estudio y la reflexión- la idea de formación que prepare y que disponga, que permita abrir sentidos nuevos, que habilite a pensar distinto; que no dé certezas, sino que autorice y fortalezca la construcción conjunta y colaborativa.

Esta propuesta, se vale de una estrategia tan simple - aunque poderosa- como es la escritura de textos que unen experiencias con profundización teórica.

Quienes acompañan trayectorias como enseñantes de los niveles y modalidades, en articulación con otros están acostumbrados a diversas escrituras, como la escritura de informes, que se sitúan en los modos de participar y condiciones de los estudiantes en su mayoría, y en ocasiones también ponen en relación dichas condiciones y las condiciones escolares (institucionales, áulicas, grupales). También a la escritura de otros textos como son las planificaciones o proyectos que se sitúan sobre los procesos, los procedimientos, las tareas, y los resultados o los productos. Otras veces, escriben actas que dan cuenta de los acuerdos, o de informaciones recibidas o de requerimientos a otros.

La escritura de experiencias pedagógicas plantea otros desafíos: se vuelve sobre el hacer pedagógico, la enseñanza, sobre

los aprendizajes, sobre sus detalles. Permite hacer foco libremente, mirar con zoom algún aspecto, levantar la vista, poner la mirada en otra parte. Nos sitúa frente aquello que nos haya interpelado. Es sobre esa práctica de formación que convocamos a los participantes.

Conformamos así una comunidad de docentes que vienen produciendo conocimiento sobre la Educación Inclusiva.

Metodológicamente podemos precisar que la investigación narrativa de experiencias da cuenta de trayectorias educativas como itinerarios en situación, caminos que se construyen, con interrupciones, atajos, desvíos. Relata recorridos que implican sujetos en relación de acompañamiento. Permite visibilizar los conflictos y las tensiones de una práctica siempre con otros.

La narrativa abre el trabajo de elaboración e historización. Da lugar al trabajo psíquico de memoria. Se da lugar a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en su dimensión temporal, no desde perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, y tampoco presentes desligados, marcados por el desconcierto, el apremio y la urgencia del que “surge lógicamente un sentimiento de inseguridad” (Benasayag y Schmit, 2010.p55)

La narración permite recuperar la experiencia al traducir los acontecimientos, confusos, apiñados, ambiguos, impersonales, indiferentes en algo único e inédito que nos pasa y de los que se toma posesión y posición. De esta forma accedemos a la vivencia, que tomamos como unidad de análisis de nuestra práctica. Para Vygotsky (1996), el intelecto y afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan en nuestras vivencias. La vivencia expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto; la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales.

Cuando se escribe y lee con otros, se da un trabajo colaborativo de diálogo y negociación de sentidos en una comunidad de aprendizaje, (Rodríguez Arocho y Aleman, 2009) Permite conformar una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) que tensiona preguntas y nuevos significados. Es a la vez una zona intermedia entre la vivencia del sujeto y la comunidad de lectura, es una zona de creación de sentidos abriendo juego a la creatividad. Juego como actividad en el plano imaginativo de planificar, figurarse escenarios, representar situaciones, y al mismo tiempo de sujetarse a reglas socialmente elaboradas o construidas en ese mismo acto. Permite construir entramados (Cazden, 2010) construir desde lo familiar para desbloquear lo extraño, en entretejidos híbridos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sin ese entramado no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo.

En la reconstrucción, que se produce al revisitar lo vivido y nar-

rrarlo, se diluye la certeza y prevalece la pregunta, la superposición de perspectivas, líneas de análisis, giros e interpretaciones. Posibilita el aprendizaje y la construcción de saber pedagógico. También en tanto reposicionamiento, reformulación, visibilización y creación de nuevas herramientas, se produce reflexión para la acción.

La Reflexión para la acción

En nuestra experiencia de formación de docentes a partir de la narrativa pedagógica en comunidad de aprendizaje, observamos un aspecto que subraya y expande lo planteado por Schön (1992)[iv], quien señala que la reflexión sobre la acción permite describir y volver a pensar sobre la experiencia, para que se consolide la comprensión inicial o se imaginen nuevas soluciones, habilitando “un diálogo del pensamiento y la acción” (p.41). Este sentido prospectivo señalado en la reflexión sobre la acción, en un trabajo sistemático con otros, pone en cuestión y en tensión los saberes disponibles, puede abrirse entonces una nueva fase: *reflexión para la acción*. Las narrativas de docentes sobre su práctica, que leen y escriben con colegas cursantes y colegas de su práctica, al recuperar sus voces y miradas posibilitan la co-construcción de aprendizajes, proyectan y planifican nuevas intervenciones a implementar, es decir constituyen oportunidades de reflexión para la acción e inauguran nuevas prácticas. Las prácticas inauguradas se sostienen en un decir emancipado, construyendo autoridad en la intervención entramada con otros en una relación de reconocimiento.

A lo largo de nuestro acompañamiento en la producción de narrativas, hemos identificado una progresión habitual en los procesos de construcción de lo que llamamos un saber “sensible”, la exponemos a continuación:

1. En los discursos orales y relatos iniciales de los docentes, no se registra la presencia de operaciones de expulsión o exclusión presentes en las prácticas escolares narradas.
2. Desde un acercamiento al discurso socialmente válido, emerge la declaración de la inclusión como principio teórico.
3. Se identifica la exclusión o expulsión en el análisis de ciertas prácticas, junto con una cierta contradicción que demanda una intervención diferente, requiriendo que intervenga alguien más o diferente.
4. En los relatos, y al apropiarse de algunas herramientas incorporadas en la formación, surge la denuncia del incumplimiento por parte de otros o la queja-demanda ante la imposibilidad.
5. La presencia de la contradicción genera desorientación, externalizando las causas de la exclusión y culpabilizando a la familia, al sistema u otros sistemas por su ausencia.
6. Al mismo tiempo que surge la desorientación, aparece la conmoción acompañada de la victimización, muchas veces asociada a la estigmatización o patologización.
7. Ante el conocimiento de los marcos teóricos/normativos y su

- idealización, surge el heroísmo con la voluntad de acción, lo cual puede llevar a la frustración por falta de reconocimiento o soledad.
8. Con una mayor profundización en el conocimiento de las herramientas y una mayor apropiación en el trabajo colaborativo, se comienza a comprender y pensar en la construcción colectiva de las prácticas.
 9. Con una mayor apropiación se reconoce la necesidad de planificar intervenciones de manera conjunta.
 10. De manera integral, se logra construir un hacer ético desde la implicación y reflexión, que también respalda la evaluación.”

Concebimos este recorrido como trayectoria de formación de los docentes en ejercicio ante la complejidad del objeto sobre el que nos proponemos intervenir: las prácticas de educación inclusiva, hallando en la investigación narrativa una experiencia de formación y transformación.

La producción de saber como texto público

Compartimos las experiencias y le dimos contexto en una producción colectiva, una obra que se llama «Formación de educadores para la inclusión educativa» inaugurando así conocimiento público.

La creación de la obra colectiva se conforma de un cuerpo conceptual que aporta a la comprensión de la relación entre los aspectos centrales que sostienen y construyen inclusión en la escuela hoy. La definición de la inclusión, como producción de condiciones tanto desde los aspectos políticos como prácticos, la perspectiva histórica que le fue dando sentido y los desafíos actuales. En esa línea de pensamiento, en la primera parte describimos la necesaria mirada de la convivencia como aspecto fundamental para pensar la construcción de una escuela que haga lugar a todos dando la bienvenida. Reflexionamos también sobre la relevancia de la formación de los educadores como piezas claves y centrales para sostener el entramado de la inclusión. En este sentido, se brindan algunas coordenadas para pensar este entramado que venimos articulando a lo largo de nuestras propias trayectorias como formadoras de formadores, nuestro desafío. Los tiempos y los contextos históricos nos han dado oportunidades de acompañar la construcción de saberes tanto sociológicos y pedagógicos como didácticos. Y en todos los casos históricos, porque la historia de la inclusión en la escuela se sigue construyendo. No creemos en la existencia de posiciones “naturales” hacia la diferencia, sí creemos en posiciones políticas a partir del acto de educar a todos que es necesario registrar y compartir.

La segunda, de la obra mencionada, parte recupera algunos textos producidos por docentes construidos durante la formación. Se trata de relatos muy diferentes que tienen en común escenas e historias atravesadas por la inclusión. Parten de la sorpresa, lo imprevisto y el desconcierto con el que se encuentran docentes en las prácticas cotidianas narrando el camino de búsquedas

articulaciones, debates y propuestas que se construyen en el compromiso y la implicación por hacer una escuela para todos.

La potencia de la narración como formación

El camino emprendido apropiándose de las herramientas que nos brinda la investigación narrativa, posibilita un giro en la formación. Desde nuestro posicionamiento y perspectiva teórica, una formación de posgrado docente debe vincularse con la acción, en tanto intervención ética que compromete un vínculo con el hacer territorial.

Las historias narradas entrelazadas con la “caja de herramientas” teóricas y normativas permitieron en el entretiem po de la escritura y la publicación autorizar prácticas novedosas y transformaciones en dirección a la justicia educativa.

Así como las prácticas inclusivas reconocen la necesidad de abrirse a la novedad, evitando toda codificación o definición, los saberes requeridos o necesarios para llevar adelante dichas prácticas exigen de permanente transformación. Es así que nos aventuramos a señalar algunas particularidades acerca de la construcción del saber tan necesario: no es un saber técnico, requiere una posición política y ética e implica intervenciones. Es situado y crítico, es siempre provisorio, dispuesto a revisarse. No es universal, atiende al detalle y lo local y emerge de la vivencia.

Se trata de un saber sensible: urgente, implicado, que nace de la experiencia. Un saber que prepara y que dispone, que permite abrir sentidos nuevos, que habilite a pensar distinto; que no dé certezas, sino que autorice y fortalezca la construcción conjunta y colaborativa.” Saber construido como Trayectoria y artesanía. Saber expansivo (tomando la metáfora de “aprendizaje expansivo, según lo desarrollado por Engeström, 2001.) que abre nuevas posibilidades de actividad, de intervención y de hacer escuela.

NOTAS

[i] Proyecto UBACyT 2020-2024 Dirigido por Cristina Erasquin en el cual participa María José Néspolo.

[ii] Este PDE, en el que participa Vanesa Casal, es el tercero de una serie que tiene como centro la temática de los acompañamientos y articulaciones para favorecer la educación inclusiva dirigida por Silvia Dubrovsky, a saber: “Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario de ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno de la presencialidad” y “Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares”.

[iii] Usaremos el concepto de “giro” inspiradas en nuestro marco teórico. Tomamos el concepto de “giro contextualista” (Pintrich 1994 en Baquero 2002) desde la Teoría Socio- histórica cultural. Desde allí, este giro implica un movimiento, una acción intersubjetiva y mediada que le otorga al contexto valor productivo. Al decir giro buscamos que ese movimiento se produzca, más allá de los efectos inmediatos de una práctica que alcance formas acabada

[iv] Para el autor, el conocimiento en acción es tácito, y se revela es-

pontáneamente mientras va operando y produce asombro o sorpresa ante el resultado alcanzado. La sorpresa conduce a la reflexión dentro de la acción, en la que el pensamiento vuelve sobre el fenómeno con una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en acción. En esta fase, se analiza y revisa los conocimientos activados y se contrasta con conocimientos disponibles para la elaboración de comprensiones y ajustes durante el proceso de actuación. Estas dos primeras fases pueden llevarse adelante en la actuación, sin ser enunciados o dichos cabalmente. Nosotros profundizaremos en fases posteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B. y Maddonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Baquero, R (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional en *Perfiles educativos* vol.24 no.97-98 Ciudad de México disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berardi, F. (2020). *El Umbral: Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Casal, V., & Néspolo, M. J. (2019). *Formación de educadores para la inclusión*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Casal, V., & Néspolo, M. J. (2016). *Narrativas docentes: un dispositivo para repensar las prácticas y construir estrategias para la inclusión educativa*. *Revista Novedades Educativas*, 310, ISSN 0328-3534.
- Casal, V., & Néspolo, M. J. (2015). *Narrativas: participación de docentes y agentes psicoeducativos en dispositivos de formación para la inclusión educativa*. En *MEMORIAS VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp.67-71). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750.
- Celada, B. (2015). El modelo educativo del Diseño Universal del Aprendizaje: un modo de entender lo diverso. En *Art 24, Educación inclusiva: Bases para la incidencia en políticas públicas*. Buenos Aires.
- Connell, R. (1993). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Erausquin, C., Sulle, A., & García Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*, XXIII, 97-104. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- García Labandal, L. (2019). *Afrontamiento y Competencias socioemocionales en la formación docente de profesores de psicología*. Buenos Aires: Multigrafic.
- Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración*. Buenos Aires: Herder.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mortari, L. (2004). *Pensar haciendo: El perfume de la maestra*. En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Editorial Icaria.
- Rodríguez Arocho, W., & Aleman, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Costa Rica Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-21. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Rusler, V., & Heredia, M. (2019). Pensar la ideología, la materialidad y la intervención: la producción de accesibilidad como respuesta. En *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Suarez, D., & Metzdorff, (2018). *Narrar la experiencia educativa como formación: La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes*. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587004/html>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L (1996) *Obras escogidas*. Madrid: Visor.