

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Formación de formadores: Tramas y procesos de inclusión educativa en un instituto de formación docente.

Gómez, Natalia.

Cita:

Gómez, Natalia (2019). *Formación de formadores: Tramas y procesos de inclusión educativa en un instituto de formación docente. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/793>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Zny>

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>.

FORMACIÓN DE FORMADORES: TRAMAS Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Gómez, Natalia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El estudio se basa en el análisis de la dimensión institucional cultural de los dispositivos que se entran para fortalecer la inclusión de futura/os docentes en un Instituto de Formación Docente Continua, estatal, ubicado en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. El mismo se sitúa en una Ciudad donde el 49.4% de la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo. Por lo tanto, el aprendizaje en la inclusión de la/os docentes para finalizar la formación se concibe como necesaria en tanto la/os que se inserten en el ámbito estatal contarán con una parte de la población que es excluida de los derechos básicos. La metodología de investigación es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. La misma focaliza en la indagación de saberes y experiencias sobre las tramas y procesos en prácticas de inclusión. Los resultados y conclusiones aproximadas indican que los procesos institucionales culturales fortalecen aspectos pedagógicos y sociales inclusivos y se entran en la posibilidad de “conocer”, “ver”, “dialogar” con un “otro”. Como obstáculos se denotan los recursos materiales, edificaciones, cantidades de estudiantes y docentes, fracturas en el recuerdo organizacional y dificultades del trabajo con “otros”.

Palabras clave

Inclusión educativa - Desigualdad social - Formación de formadores

ABSTRACT

TRAINING OF TRAINERS: PLOTS AND PROCESSES OF EDUCATIONAL INCLUSION IN A TEACHING EDUCATION INSTITUTE

The study is based on the analysis of the cultural institutional dimension of the devices that are included to strengthen the inclusion of future teachers in a Continuing Education Institute, state, located in San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. It is located in a city where 49.4% of the population belongs to a low and medium low socioeconomic level. Therefore, learning in the inclusion of teachers to complete the training is conceived as necessary as long as those who are inserted in the state sphere have a part of the population that is excluded from basic rights. The research methodology is quantitative and qualitative case analysis with triangulation of theoretical and methodolo-

gical frameworks. It focuses on the investigation of knowledge and experiences about the plots and processes in inclusion practices. The results and approximate conclusions indicate that cultural institutional processes strengthen inclusive pedagogical and social aspects and involve the possibility of “knowing”, “seeing”, “dialoguing” with an “other”. As obstacles are denoted the material resources, buildings, numbers of students and teachers, fractures in the organizational memory and difficulties of working with “others”.

Key words

Educational inclusion - Social inequality - Training of trainers

Introducción.

El trabajo se inserta en el Proyecto de Investigación “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, UBACYT Grupos Consolidados, dirigido por Magister Cristina Erausquin, entre 1 de enero de 2016 y 31 de diciembre de 2019.

La temática que se selecciona del Proyecto de Investigación que dirige Magister Erausquin C. para el proyecto de indagación en este instituto sito en Bariloche, es la producción de narrativas de diversas experiencias de intervención psico-socio-educativa en el área de Formación de Formadores, entendidas como una doble apuesta a la *inclusión educativa*.

El estudio enfoca el análisis de la dimensión institucional-cultural de los dispositivos formativos y sus efectos sobre los sujetos de la educación, tanto en forma directa, sobre los docentes en formación, como en forma indirecta, sobre sus futura/os estudiantes. Se tratará de identificar las tramas o procesos que pueden favorecer o dificultar la inclusión educativa de quienes serán docentes en el futuro, en un Instituto de Formación Docente Continua, estatal, ubicado en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

Por un lado, dado que en el Instituto se estima que cursan alrededor de 1.500 estudiantes entre las tres carreras de Profesorado en Educación Inicial, Primaria y Especial (equipo directivo, entrevista personal) y el rubro enseñanza representa un 0.9% de las unidades económicas de Bariloche (Ba-

Bariloche Municipio, sitio web), y sobre un total de 147 escuelas, entre las que hay 92 públicas, 53 privadas y 2 sin especificar del departamento (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro), resulta relevante indagar qué dispositivos, tramas y estrategias pueden favorecer o dificultar la inclusión de futura/os docentes. Explorar en la complejidad qué sienten, piensan y hacen la/os actores educativa/os implicada/os en la comunidad de aprendizaje permite un primer acercamiento a los cruces construidos entre la subjetividad y la intersubjetividad del sistema de actividad.

Por otro lado, el departamento de Bariloche cuenta con una población aproximada de 133.500 habitantes (INDEC, Censo 2010). El Instituto se sitúa en una Ciudad donde el 49.4% de la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo (Bariloche Municipio, sitio web, Fuente: Censo 2010). Por lo tanto, la apuesta a la inclusión educativa de la/os docentes se concibe necesaria, en tanto la/os que se inserten en el ámbito estatal recibirán una gran parte de la población que no tienen satisfechos sus derechos básicos. Las políticas de promoción de inclusión y justicia social en educación, se enmarcan en la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819, título 8 (2012, pag. 26-27).

Marco conceptual

Se considera a la institución como un sistema de actividad complejo con diversos atravesamientos que se basan en la interacción social de diversos actores e instituciones. En este sentido, es que se recuperan algunos procesos de las historias en la formación y trayectoria de los actores educativos, en tanto, se configura una multivocalidad a través de la división del trabajo y se reconstruye el carácter histórico del sistema a través del tiempo (Engeström, 2001).

Asimismo, se considera que es a través de la actividad socio-cultural donde se emplean diversas estrategias, técnicas y dispositivos para materializar aprendizajes, resoluciones de problemas y donde a través de la participación en ella es que la/os actores aprenden (Rogoff, 1997; Erausquin, 2014).

Metodología

La metodología de investigación es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos.

Se recuperan datos estadísticos de la Ciudad y de la Provincia para la contextualización del territorio.

Se realizaron tres entrevistas a dos integrantes del equipo directivo y uno de secretaría, así como, el uso de ficha técnica institucional y organigrama (Erausquin C. y Bur R., 2017). Las voces de las entrevistadas se entrecorren a lo largo del trabajo para recuperar la multivocalidad y el análisis de recurrencias, convergencias y contradicciones. Se registran datos a partir de la observación participante y el organigrama de la institución.

Con estos instrumentos se focaliza en la indagación de sabe-

res y experiencias sobre las tramas y procesos en prácticas de inclusión.

Análisis.

Kilómetros de historias.

El instituto se crea en noviembre de 1975 por iniciativa de “jóvenes” de la Ciudad y comenzó sus clases en 1976. La primera carrera que se creó es nivel primaria. Luego, nivel inicial. En el “86 egresó el primer grupo de inicial” y tenían “un tronco común” con educación en nivel primaria. Las carreras duraban dos años y medio y egresaban. Se dictaban en los tres turnos. En 2006 se crea educación en nivel especial.

El relato de la historia de la institución atraviesa recurrencias en las entrevistas como el surgimiento sin un edificio, el pulular por diversas instituciones de la localidad (escuelas, parques nacionales, biblioteca pública) y la “precariedad” de los espacios. Se recuerda una escena de uno de los anexos de la institución con un armado de aulas donde las “paredes con construcción en seco, sostenidas con tirantes (...) colgando como si fueran marionetas, esa es la sensación que yo tuve, la educación es una marioneta”. Este recuerdo remite a otra institución educativa en la provincia, en el año 1998, ante una experiencia en una escuela rural: “La escuela con pocas aulas (...) el comedor lo dividían con cortinas de gendarmería para dividir las aulas (...) había 30 chicos viviendo ahí, las maestras algunas dormían en bolsa de dormir en la dirección y otras en bolsas de dormir al lado del tanque del agua en el altillo (...) me puso a pensar el valor que se le da a la educación y a veces las cosas que se aceptan ¿no?”. En un relevamiento 2006 en sectores de la provincia un 49% de edificios escolares urbanos (223/456) no cuenta con los espacios necesarios de trabajo (UNTER, 2007, pag. 13). Al 2017, se contabilizan 767 institutos en toda la provincia (Gobierno de Río Negro, 2017, pag. 9).

Esta situación acontecía más allá de las paredes de las propias escuelas. En otro relato se recuerda como primera experiencia la ida a una escuela desde Bariloche a un pueblo a 65 km, por ruta de ripio, donde había “un micro a las 6 de la mañana y no había para volver y a esperar que alguien pase en la ruta”. En otro relato aparece el contexto social de 1994 ante la desocupación, la “extrema pobreza” de la Ciudad y lo que acontecía en el jardín: “Tenía niños en el jardín de infantes que dormían con los animales, con los perros, para no morirse de frío durante la noche, las nevadas, como viven en esas casillas de madera con ventanas de nylon, con un tacho para calentarse, pero como disfrutaban [en el jardín] (...) ese era el lugar, de la familia también”.

Estas situaciones convergen con otras demandas contextuales y otras que tienen su historia en relación a la provincia. En otro recuerdo se da cuenta que “la provincia tuvo en sus orígenes un instituto en Jacobacci y cerró en el 90”. Por lo que, el Instituto de Bariloche tuvo un anexo en Jacobacci, que se ubica a 213 km

de la ciudad, donde dictó la formación en nivel primaria y terminó en 2010. Actualmente, funcionará por dos años y medio el profesorado de educación técnica, que es una trayectoria para aquellos que trabajan en escuelas técnicas con títulos idóneos pero sin titulación docente.

El edificio actual del Instituto se crea en el año 2007. Por lo que, en una entrevista surge de forma explícita el comentario sobre sus orígenes “sin edificio, ya sabemos, es una recurrencia institucional” y se relata el proceso hasta la actualidad en este sentido: “todos los años iniciábamos con conflicto (...) con los 30 años hicimos toda una movida, salimos a la calle (...) 30 años sin edificio, como eran justo año de elecciones, salió el edificio (...) siempre nos quedaba chico para el año que se terminaba de construir, que es la situación que estamos ahora”. Estaban previstos la construcción de un SUM y tres aulas más a continuación del edificio actual que aún no se han concretado. A diciembre de 2018 aún no se amplió el edificio y continúa demorada una tercer etapa de construcción (Notas al paso, 2018, pp. 3). Por lo que, la situación edilicia es una recurrencia histórica como obstaculizador en los procesos de formación de formadores.

Estas situaciones de tránsito por diversos espacios converge con los relatos según los diferentes roles. En relación al rol docente se menciona se “hacían muchas cosas porque yo creo que el instituto siempre se caracterizó por doscientos mil proyectos, más allá del lugar que uno tenía”. En relación al armado de la secretaría de alumnos, “lo manejaba el portero que sacaba los legajos” y todo era escrito a mano. No se digitalizaba “nada”. “Mausi nos enseñó el sistema Access. (...) vamos por 5000 desde el 2000”, en referencia al registro de legajos. Estas situaciones también impactaron en los roles de gestión directiva de los últimos cuatro años donde se expresan las dificultades en términos de organización y escritura: “mucho esfuerzo en dejar las cosas escritas, en organizarlas, ordenarlas, recuperar lo que se hacen y transformarlas en reglamentación o procedimiento que otro pudiera cambiar si quiere pero que supiera de donde partir”.

A partir de estas narraciones de espacios fragmentados, roles difusos, documentos que se olvidan o no se escriben, se cree que pueden ser obstáculos al momento de fracturar el recuerdo organizacional. En una entrevista se manifiesta: “siempre ha habido conflicto, situaciones de poder complejas, con esta periodicidad en los equipos directivos, en gestión, que todo lo distinto atenta con lo que se hizo antes (...) somos pares pero en otro momento hay otro rol (...)”. En otro momento de diálogo se parafrasea un comentario donde se dio cuenta de que se vuelven a repetir los mismos conflictos, años más tarde y con distintas personas. Por ello, se destacan que las acciones del equipo directivo de mediatizar y recuperar la historia institucional fortalecen los “ciclos de expansión” y el “aprendizaje” del sistema de actividad hacia inscripciones de bases colectivas del desarrollo de la institución educativa (Engestrom, Brown, Engestrom y Koistinen, 1992).

En estos sentidos de interacción en una entrevista se señaló que

sería como facilitador de los procesos de enseñanza aprendizaje: “Decir las cosas al pan pan y al vino vino. Cuidamos tanto la forma de decir las cosas para que sea un discurso socialmente correcto que no nos blanqueamos como pensamos realmente”. Por lo que, el diálogo, el recuperar historias, conflictos y conversar de prácticas concretas son tramas que envisten al sistema de actividad pero que parecieran que estancan ciertas reproducciones que aún insisten en mismas tensiones y conflictos.

En otra entrevista se señala la “infraestructura, contexto, situación socioeconómica” que obstaculizan la continuidad de la trayectoria. Por lo que, sumado a lo señalado en cuestiones edilicias, se agregan las situaciones personales del factor económico.

Este factor también enlaza las historias y relatos de las propias entrevistadas las cuales tienen trayectorias entre 21 y 15 años en el presente Instituto y en educación entre 32 y 28 años. En las tres entrevistas se destaca que atravesaron formaciones en la provincia de Buenos Aires y otras en Rio Negro. Algunas formaciones no fueron finalizadas por situaciones personales y de trabajo, donde el factor económico también aparece obstaculizando algunas de sus propias formaciones: “fue el año en que la provincia dejó de pagar sueldos, adeudaban hasta 5 meses de corrido, así que me quedé con dos trabajos y con un solo sueldo”. En otro relato, la elección de la carrera entre profesorado de matemática o maestra de nivel inicial, se elige en función de la posibilidad económica, sostenerla y finalizar dado que se encontraba en la localidad.

Además, en dos entrevistas se explicitan como experiencias iniciales docentes cuando estaban en el nivel secundario y trabajaban con niña/os de inicial y primaria. En una de dichas entrevistas, explícitamente ante la necesidad económica.

Finalmente, en los relatos de su formación en nivel superior, acontecen diversos sentidos: “maravillosa (...) acercamiento al arte, aprender otros lenguajes, más allá de la currícula” hasta recuerdos de exclusión y expulsión del sistema. Se destaca que estos mismos sentidos convergen con recuerdos que resignifican experiencias con estudiantes en relación a inclusión en situación de discapacidad, con diversas necesidades y situaciones de exclusión en problemáticas de género y elección sexual, en relación a otras épocas.

Objetivos institucionales.

Entre los objetivos señalados de la institución recurre en las entrevistas el acompañamiento de la/os estudiantes.

Por un lado, el atravesamiento en la formación: “el fortalecimiento de las trayectorias educativas promover ingreso, permanencia, su avance en esa permanencia y egreso”. En este sentido, converge que se indican como fortalecedores de inclusión: los dirigidos explícitamente a la/os estudiantes como son los proyectos de acompañamiento a las trayectorias (módulo de ingreso y taller de estrategias de estudio); el trabajo de seguimiento de estudiantes por profesores que se agrupan por año de cursada e intercambian una “mirada integral” de los procesos;

el apoyo para la/os que no terminaron la escuela secundaria y están condicionales en el instituto; las ayudantías en el aula “donde es un par y enriquece a ambos” (estudiante ayudante y grupo de pares); la distribución de tareas según los roles como la secretaria de estudiantes, una hora de clases de consulta por semana por profesor/a/es/as del espacio curricular; trabajo de coordinadoras de carrera que articulan con la/os profesora/es, trabajo de docentes por área, por carrera, plenarios. De estos espacios se manifiesta: “Encontrarse con el otro en la tarea, se fortalece la propia práctica”. Además, se indican espacios físicos del Instituto como facilitadores. Aún con la historia fragmentada en este aspecto y que continúa pequeño en relación a la cantidad de estudiantes, se recupera que tener un edificio “estable”, “cómodo”, la biblioteca y los pasillos ocupados por la/os estudiantes, fortalecen los procesos de enseñanza aprendizaje. Como obstaculizadores a este objetivo se cree que aparecen algunos focalizados en el ingreso. Entre los nombrados están: la cantidad de estudiantes por grupos donde “necesitan más acompañamiento para fortalecer su trayectoria”, como ejemplo, hay 160 el primer año de nivel inicial; “la posibilidad de conocer” entre la masividad situaciones particulares o conocer sus “nombres”, “que le gusta”; la posibilidad de “generar confianza en poco tiempo” donde a veces las situaciones de violencia de género y de salud llegan a “destiempo”. En esta última referencia, se denota que se vincula con procedimientos nuevos que se están trabajando para reglamentar cómo acompañar y el generar vínculos con otras instituciones porque “no se podía dar respuesta”.

También se indican obstáculos en aspectos en relación a la permanencia como los recursos: el acceso a material físico, el refrigerio que “no alcanza”, “los chicos vienen sin comer”, no contar con una sala de estudios.

Por otro lado, el acompañamiento se inscribe en el sentido del acceso a los derechos hacia su inserción como futura/os docentes: “el derecho a la educación superior”, “otorgar todas las posibilidades”, “Que nuestros egresados tengan la responsabilidad, como ciudadanos (...) responsables de que se produzca el proceso de enseñanza y que también los niños logren los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida”.

También atraviesa la noción de procesos de enseñanza aprendizaje en relación al docente: “El aprendizaje tiene que ver mucho con nuestro posicionamiento, cual es nuestra intencionalidad (...) pensar en ellos” y en relación a la/os estudiantes por trayectorias de los “saberes o aprendizajes previos” que se ve en “los procesos de aprobar o terminar cada año”. Este sentido converge cuando se menciona como obstáculo a los objetivos institucionales la apertura de trabajo en equipo entre docentes en la enseñanza: “diferentes estrategias para diferentes maneras de aprender (...) el no tomar consciencia que van a ser maestros. No especialistas (...) superar la disciplina (...) a veces no hay apertura a trabajar con otros”.

En segundo lugar, se manifiesta como objetivo “la promoción de

nuevos conocimientos a partir de investigaciones que aporten al trabajo docente, a los niveles destinatarios que tenemos y al trabajo en las escuelas y a la propia formación desde un trabajo interdisciplinario”. En otra entrevista este objetivo converge con la importancia de la propuesta de formarse y el contexto, estar “Actualizándonos al interior del instituto (...) “visión contextualizada de la educación”. También, este objetivo converge con los dispositivos que surgen y funcionan en la institución y se tensan con situaciones del contexto educativo y social: “muchos proyectos surgen a partir de las necesidades de los estudiantes (...) venían un montón de estudiantes que no conocían Bariloche (...) el club naturalista le dio la respuesta (...) vamos a conocer el entorno (...) el espacio de cuidado y juego (...) venían muchos bebés (...) funciona a la noche. Ahora ya estamos pensando hay que hacer una sala multiedad durante todo el día (...) socialmente no se da respuesta. No hay jardines en esta ciudad. Son todos privados (...) la guagua se crea frente a una necesidad comunitaria que solo había espacios de juego que eran privados (...) es un espacio de crianza compartida (...) la ludoteca lo mismo que el derecho a jugar es para los demás y no hay un derecho a jugar para los que son de acá”.

Además, se señalan otros dos objetivos: “la promoción de propuestas de formación permanente situadas en relación a lo que tiene el instituto para ofrecer y lo que las escuelas necesitan (...) la posibilidad de articulación con las instituciones de la comunidad y de distintos ámbitos y que haya un diálogo entre lo que podemos ofrecer y que las otras instituciones también enriquezcan el trabajo nuestro”. Estos objetivos convergen cuando se denotan como “demandas sociales” los proyectos de extensión que se articulan con la comunidad e instituciones como el hospital, escuelas y el municipio y se esclarece como facilitador el contacto entre las instituciones de formación docente de la provincia. Incluso se indica que es necesario profundizar este aspecto como una fortaleza.

Ante la pregunta de cómo se considera que se “alojan” los procesos inclusivos es interesante destacar que surgieron sentidos que entran los objetivos de la actividad con interacciones (Engestrom, 2001) entre los instrumentos mediadores como la enseñanza (“planificado”, “intencionalidad”, “implementar en nuestras prácticas”) y las normas institucionales (“está en el marco normativo”, “se sostiene en el tiempo”, “se sistematiza”, “hay proyecto”). Este sentido, tensiona la desarticulación que reproduce la fractura organizacional que se desliza en el primer apartado entre las relaciones de poder y conflictos y a la vez, enriquece desde el fortalecer a la construcción de la organización institucional denotando factores personales, interpersonales y normativos. Es interesante que este sentido de Institución también atraviesa en la descripción de los dispositivos que funcionan y envuelve al trabajo colectivo: “una institución creativa porque encuentra algo y busca como resolverlo”.

Actores educativos: sentidos, encuentros y pertenencias.

La población de estudiantes que recibe el Instituto pertenece a una “diversidad” de contextos de la Provincia, en tanto son en su “mayoría” de la Ciudad de Bariloche, de la “línea sur”, El Bolsón, Villa La Angostura, San Martín de los Andes, Junín de los Andes (equipo directivo, entrevista personal). Se denomina “línea sur” a los departamentos que atraviesan la ruta 23 en la provincia, con pueblos que pueden tener desde 1.736 a 15.743 habitantes. Los cinco departamentos da un total de 35.483 habitantes (Censo 2010).

A su vez, en Bariloche dada la diferencia ya mencionada entre clases por el nivel socioeconómico, en el discurso social circula una distinción por los lugares donde se transita y vive cada clase: “el alto” con los barrios donde se alojan la mayoría de la población con niveles “bajo” y “medio bajo” y “Bariloche” el reconocido en el país como atractivo turístico. Es una ciudad con visitas turísticas con un aproximado de 650.000 a 700.000 entre los años 2012 y 2017 y 473.630 hasta agosto 2018 (Bariloche Municipio, sitio web). Esta distinción, se entrecruza con la caracterización de la creación de dispositivos en el Instituto: “el derecho a jugar es para los demás y no hay un derecho a jugar para los que son de acá”.

En relación a las carreras que actualmente se ofrecen: inicial, primaria y especial se denota que nivel especial se destaca porque es la segunda carrera en la vida de la/os estudiantes. También, se describe que hubo un cambio en relación a la trama entre estudiantes de las carreras “ya no son tan visibles los límites”. Este aspecto converge con dos situaciones: que las prácticas de formación del primer año se realizan de forma conjunta con estudiantes entre carreras; y se ubica como nuevo en la gestión del equipo directivo la creación del cargo de coordinador de la formación inicial lo que “fortalece la vinculación entre carreras, homologar espacios, proyectos comunes, a trayectorias de estudiantes”.

Se caracteriza que hay “una gran diversidad”, algunos recién terminan el secundario, otros pasan más tiempo para ingresar por cuestiones familiares, otros porque es lo que hay para estudiar o ya probaron en otras instituciones de la Ciudad.

En todas las entrevistas surge la importancia de reconocer el contexto y las necesidades de la/os estudiantes: “son los actores principales”, “a cada uno lo que necesita”, “la esperanza de retomar en otros momentos (...) que hay que tomar decisiones”, considerar “si hay situaciones de salud”.

En una caracterización explícita se menciona que “Hay estudiantes solidarios, otros más individualistas” y aparece como “desafío la participación en co-gobierno”. Estas instancias de participación en el Instituto convergen cuando se destaca la importancia del claustro de estudiantes para la “formación de sus compañeros”, la ayudantía “es otra llegada” y “proyectos de extensión y de investigación abiertos a la participación de estudiantes”.

En dos entrevistas aparece la importancia de la “pertenencia”,

el “lugar”, “hacer cosas”, “ser parte y querer ser parte de esta institución”. Estos lazos de pertenencia convergen con tramas hacia el futuro y otra hacia la propia historia en el recorrido institucional donde se enfatizan situaciones de hecho para problematizar la inclusión.

En relación a un horizonte posible se menciona que son: “Futuros compañeros nuestros. Ubicar a los colegas en ese par. (...) es un estudiante que va a ser maestro o maestra (...) no solo lo que vos le enseñás, sino cómo lo enseñás, como lo decís, lo transmitís, lo organizás, lo planificás (...) no solo contarle lo que vos sabés de la disciplina, sino como lo hacés desde el momento que entran”. Asimismo, se ubica este sentido como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en relación al diálogo con “estudiantes adultos y adultas” donde se reconoce “como un par en formación” y “su voz” potencial.

En relación a la historia institucional se denota que en el año 2000 se problematizaron las “experiencias de deserción” en una investigación donde “el desarraigo” generaba la imposibilidad del lazo social. De allí se armó el programa de ingreso institucional. Para esta misma época, en otra entrevista se contextualiza que “con las crisis se inscribe mucha más gente en el instituto (...) 400 alumnos, la misma cantidad de ingresantes que los que estaban cursando”. Por lo que, el programa de ingreso institucional se considera como un dispositivo facilitador para la inclusión que la institución creó hacia posibilidades de problematización y cambios en el ingreso con los obstáculos propios de espacio, cantidades de estudiantes por comisión, conocimiento de cada estudiante y otras.

En relación al equipo de docentes recurren las distribuciones de la tarea en cargos por disposición provincial: horas de clase, reuniones de área, propuestas interdisciplinarias o interárea, horas disponibles para proyectos institucionales, investigación, extensión, formación permanente a otros docentes. Esta distribución se menciona como un antecedente en la historia docente de la provincia: “Varios de los que estamos acá, han estado en esas épocas de CBU [Ciclo Básico Unificado] (...) creo que ha sido una huella grande para todos nosotros”. Aunque, “los números no dieron (...) cerraron los cargos”.

Esta forma de trabajo institucionalizada converge con resaltar los “concursos docentes” como facilitadores de procesos de enseñanza aprendizaje. En tanto, se considera importante en dos entrevistas que ese docente: “planificó”, “prepara un proyecto”, es “una propuesta que se comparte” y es “evaluada por un jurado”. A la vez, aparece como obstáculo la compatibilidad de carga horaria docente que excede por normativa y obstaculiza el trabajo con “otros”.

Se caracteriza como equipo “estable” que concurren todos los días: la secretaría general, la secretaría estudiantil, la biblioteca, el equipo TIC, personal de apoyo y equipo directivo. A su vez, se denota que el equipo directivo es el único que se renueva cada cuatro años y por elección. Sobre esta labor se desglosa que hay un consejo directivo, integrado por claustro, “hay cuerpo cole-

giado que define, decide, hace disposiciones. Toman decisiones juntos". Este sentido converge con potenciar la participación estudiantil en el co-gobierno del Instituto.

En sentidos amplios, se menciona "somos una máquina de laburar (...) mucho de esos en la institución (...) a veces desmesurada". En esta "desmesura" cabe aclarar que también surgieron comentarios en la entrevista en relación a lo "doloroso", "ayer estuvimos llorando todo el equipo directivo" y el "humor" para atravesar situaciones críticas. En la entrevista surge que el trabajo en "equipo" es fundamental para atravesarlo pero igual cabe preguntarse ¿Qué tramas se fortalecen para atravesar estas situaciones en educación? Según una Encuesta Nacional de CTERA (2017) se vincula un 87% de problemáticas de salud como el "stress" y "de la voz" con las condiciones y medioambiente de trabajo (2283 docentes de 14 provincias) (pág. 6).

Sentidos interpersonales desde la propia historia.

Por último, se destacan algunos comentarios que resuenan de las propias experiencias y formaciones docentes de las entrevistadas que resignifican tramas de sentidos sobre la sensibilidad, educación e inclusión como interrogantes que ampliarían el contexto de descubrimiento del sistema de actividad sobre "inclusión".

En relación a una experiencia escolar se recordó: "Era una escuela con mucho trabajo interdisciplinario, mucho trabajo de acompañamiento a los estudiantes, son caminos de ida, cuando desarrolla esa sensibilidad de ver lo que a veces uno no logra ver bueno después no se puede dejar de ver".

En relación a sentidos sobre la educación se mencionó: "me enamoró tener una idea de educación de las aulas más abiertas que la escuela"; "la transformación de la realidad tiene que ver con la educación".

En relación a sentidos sobre la inclusión se mencionó: "odio la palabra inclusión, la odio porque quien soy yo para decirte a vos, vos vení a mi grupo que yo te lo abro y te incluyo, si estuviéramos hablando de aceptarnos como personas, esto de la otredad, Skliar (...) tengo que hablar del respeto a todas las diferencias y a cada uno darle lo que necesita (...) algunas pueden algunas cosas, otros otras y algunos necesitan configuraciones de apoyo siempre (...) la palabra inclusión nos pone en un lugar egocéntrico".

Consideraciones finales.

Los resultados y conclusiones aproximadas indican que los procesos institucionales culturales fortalecen aspectos pedagógicos y sociales inclusivos y se entran en la posibilidad de "conocer", "ver", "dialogar" con un "otro". Así, se ubican proyectos específicos que funcionan en la institución e inciden en el proceso de ingreso y permanencia de la/os estudiantes y en el fortalecimiento con proyectos de extensión basados en aspectos comunitarios en relación con otras instituciones y la comunidad en general, según problemáticas situacionales.

Estos proyectos específicos se entran y fortalecen por normativas de la provincia considerando, en los cargos docentes, diversas acciones para el encuentro y trabajo conjunto. Este trabajo con "otros" aparece nombrado como facilitador en procesos de enseñanza aprendizaje así como en dispositivos de inclusión. También, se lo denota como obstaculizador cuando se generan conflictos entre sí.

Como obstáculos se denotan los recursos materiales, edificios, grandes cantidades de estudiantes y fracturas en el recuerdo organizacional en relación a situaciones de poder, olvidos, el no registro escrito y la fragmentación de espacios. Es interesante que en las entrevistas surgen sentidos de lazo hacia el trabajo en equipo, colectivo y como institución.

En relación a los sentidos personales atribuidos a la sensibilidad, la educación y la inclusión surgen como interrogantes finales para analizar el sistema de actividad: ¿Qué perspectivas se construyen como "inclusión"? ¿Qué otras tramas y estrategias docentes se utilizan al interior de las aulas en los procesos de enseñanza aprendizaje para fortalecer la inclusión en las trayectorias educativas? ¿Qué otras tramas interinstitucionales se generan para fortalecer la inclusión en las trayectorias educativas? ¿Qué tramas se construyen para la inclusión del dolor, las lágrimas y la reparación ante situaciones críticas?

BIBLIOGRAFÍA

- Bariloche Municipio. Características de las personas. Estadísticas por radio de San Carlos de Bariloche (personas). Fuente: Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: http://www.bariloche.gov.ar/estadisticas_grafico.php?grafico=10
- Bariloche Municipio: Distribución por rubro Mapa de unidades económicas. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: http://www.bariloche.gov.ar/estadisticas_grafico.php?grafico=9
- Bariloche Municipio: Arribo de turistas y estadía media. Informaciones del período ene/2006 – ago/2018. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: http://www.bariloche.gov.ar/estadisticas_grafico.php?grafico=2
- CTERA (2017) Encuesta Nacional de Salud y Condiciones de Trabajo de la/os trabajadora/es de la Educación Argentina.
- Engestrom, Y. (2001). "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156 (traducido).
- Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad". En Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp.157-186), Buenos Aires: Paidós
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista. Segunda Época*, 13, 173-197. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374>

- Erausquin C. y Bur R. (2017). Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural. (2da edición digital). CABA: PsiDispa. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/582.pdf>
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2017, en evaluación). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. En Anuario Temas en Psicología, Vol. 1. Dto. de Medios, Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNLP.
- INDEC (2010). Cuadro P2-D. Provincia de Río Negro, departamento Bariloche. Población total por sexo e índice de masculinidad, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P2-D_62_21.pdf
- Instituto de Formación Docente Continua: sitio web. Bariloche. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: <https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/>
- Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819 (2012). Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Río Negro. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_ce.php?id=138
- Notas al paso (21/12/2018). Edición impresa y digital que compila las acciones realizadas y las novedades institucionales. 3 (25) PDF. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/0B_HJ6bIVLrIFOC00NTZnZ0hoOUE
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, Del Río y A. Alvarez (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Paidós.
- Unter (enero de 2007). La escuela en marcha. Departamento de salud en la escuela. Año XIV N° 1. Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/documentos/saludr.pdf>