
Investigación

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Coproducción de conocimiento entre equipos de investigación universitarios y profesores de escuela secundaria: un estudio comparativo sobre narrativas de docentes y estudiantes en el AMBA y en Medellín

Knowledge Co-Production between University Research Teams and High School Teachers: a comparative study about teachers' and students' narratives in Metropolitan Area of Buenos Aires and Medellin

Ada Cora Freytes Frey¹

 Ada Cora Freytes Frey

afreytesfrey@undav.edu.ar

Universidad Nacional de Avellaneda
(UNDAV) Universidad Nacional Arturo
Jauretche (UNAJ)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0064, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 02 de octubre de 2023

Aceptación: 22 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0064>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo discute el caso de una investigación colaborativa internacional llevada adelante por dos equipos de investigadores universitarios y docentes de escuela secundaria, uno en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina y otro en Medellín, Colombia. El objetivo de la investigación fue: reconstruir y analizar, a través de sus narrativas, las experiencias que profesores y estudiantes desarrollan en torno a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en escuelas medias que atienden a jóvenes en situación de vulnerabilidad social, en el Área Metropolitana de Buenos Aires y en Medellín.

¹ Licenciada en Sociología, Universidad del Salvador. Universidad Nacional de Avellaneda, Profesora Adjunta Concursada e Investigadora del Módulo de Políticas Educativas del Observatorio de Políticas Públicas. Directora de la Especialización en Educación e Inclusión Social de Jóvenes. Universidad Nacional Arturo Jauretche, Profesora Asociada Concursada e Investigadora del Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL). Líneas de Investigación: Juventud, Educación y Trabajo; Trayectorias universitarias y de inserción profesional de graduados/as universitarios/as; Identidades Juveniles; Políticas de Inclusión Educativa; Políticas de Empleo Juvenil.

La investigación articuló una perspectiva hermenéutico–comprensiva, sobre la base de las narrativas, con una perspectiva crítica, a partir de la inclusión de elementos de investigación – acción, de larga tradición en el campo educativo. En efecto, se trabajó colaborativamente con 4 escuelas, 2 de Argentina y 2 de Colombia. En cada una de ellas, de 2 a 3 profesores se incorporaron al equipo de investigación, participando desde las primeras fases de formulación del proyecto hasta el análisis de resultados. El texto reflexiona acerca de los problemas y logros experimentados en el proceso de investigación colaborativa. También presenta algunos de los principales resultados obtenidos, en términos de producción de conocimiento.

Palabras clave: investigación colaborativa, escuela secundaria, inclusión, construcción de paz

***Abstract:** This paper discusses the case of an international collaborative research carried out by two teams of university researchers and secondary school teachers, one in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina and the other in Medellín, Colombia. The objective of the research was: to reconstruct and analyze, through their narratives, the experiences that teachers and students develop around educative inclusion, peacebuilding and citizenship in high schools that serve young people in socio–territorial segregation situation, in the Metropolitan Area of Buenos Aires and in Medellín.*

The university teams worked collaboratively with 4 schools, 2 from Argentina and 2 from Colombia. In each school, 2 to 3 teachers joined the research group. They were trained to participate from the first phase of project formulation to the data analysis. The paper reflects on the problems and achievements experienced in the collaborative research process. It also presents some of the main results obtained in terms of knowledge production.

Keywords: collaborative research, high school, inclusion, peace building

1. INTRODUCCION

La educación secundaria ha sido el foco de numerosos debates e investigaciones en las últimas décadas en Latinoamérica, en un contexto de ampliación de los años de escolaridad obligatoria en varios países. A pesar de los esfuerzos que desde las políticas públicas se han hecho para garantizar el derecho a la educación en este nivel, tradicionalmente selectivo, persisten obstáculos a la universalización del mismo, que afectan más profundamente a las escuelas que atienden a estudiantes en situación de pobreza y segregación socio-territorial.

En este marco, cobran importancia las investigaciones sobre las visiones de los actores escolares acerca de esos obstáculos, como así también sobre las estrategias que ellos/as despliegan a nivel institucional —en interacción con las políticas— a fin de construir una educación de calidad para todos/as. Ambos aspectos están interrelacionados, en tanto las perspectivas de los actores informan las acciones que despliegan en la cotidianeidad escolar, mediando también en la implementación de las políticas (Ball, 1989). En tal sentido, poner el foco en estas dimensiones supone problematizar y echar luz en la «caja negra» de los procesos institucionales que intervienen en las dinámicas selectivas persistentes en el nivel secundario. Asimismo, permite relevar las prácticas que a escala de las escuelas se están desarrollando para enfrentar los problemas percibidos.

El presente artículo se enmarca en esta perspectiva, en tanto da cuenta de una investigación cuyo objetivo fue: reconstruir y analizar, a través de sus narrativas, las experiencias que profesores y estudiantes desarrollan en torno a la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía en escuelas medias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y de Medellín. Se buscaba indagar en las distintas representaciones que los actores escolares tenían de estos tres conceptos, generar conocimiento sobre las estrategias institucionales que las escuelas participantes desarrollaban sobre estas temáticas e identificar aspectos problemáticos a mejorar, a fin de elaborar propuestas de intervención. Se trató de un estudio colaborativo internacional llevado adelante por dos equipos de investigadores universitarios y docentes de escuela secundaria, uno en el AMBA, Argentina y otro en Medellín, Colombia.

El texto reflexiona acerca de los problemas y logros experimentados en el proceso de investigación colaborativa. También presenta algunos de los principales resultados obtenidos, focalizándonos en las representaciones y —en menor medida— prácticas en torno a dos de los conceptos trabajados con mayor profundidad: inclusión y construcción de paz.

2. LAS NARRATIVAS EN TORNO A LA INCLUSION EDUCATIVA Y LA CONSTRUCCION DE PAZ: ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS

Distintos autores han señalado el carácter diverso de las instituciones escolares. Como sostiene Ball (1989), en una misma escuela conviven directivos/as y docentes que tienen distintas concepciones acerca de sus prácticas en el aula, su clasificación de los/as estudiantes, los contenidos del currículum, concepciones que se asientan en perspectivas ideológicas diversas. Esta diversidad se acentúa en tiempos de cambios educativos. En la misma línea, Suárez (2011) indica que, a pesar de que el mundo escolar «es sin duda uno de los espacios sociales más observados, reglamentados y controlados»,

...la vida escolar no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, si no es contada y recreada por los que a través de sus prácticas la reproducen cotidianamente, si el currículum no es vivido y resignificado por aquellos que mediante sus enseñanzas y aprendizajes llevan a cabo, de manera contextualizada y concreta, las tareas de la transmisión y recreación culturales en la escuela (Suárez, 2011:96).

Este autor, en esta frase, remite a Dubet y Martuccelli, quienes ponen en el centro de la comprensión de lo que ocurre en las escuelas la noción de experiencia, a la que aluden como «un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo» (1998:15). Se

trata, por lo tanto, de un trabajo subjetivo, cognitivo y normativo de los actores sociales. En el contexto de lo que tematizan como la desinstitucionalización del sistema educativo, estos autores sostienen que la escuela ha perdido sus marcos referenciales instituidos y persigue objetivos diversos e incluso contradictorios por parte de los distintos actores escolares (directivos, docentes, padres, estudiantes), pero también al interior de cada uno de estos grupos. En este contexto, la capacidad de los sujetos para manejar sus diversas experiencias escolares se vuelve fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y al hablar de los actores de la vida escolar, estos autores no se restringen a los/as docentes, sino que involucran también a los/as estudiantes y las maneras en que ellos/as construyen su experiencia.

El enfoque de las narrativas pone el acento en la dimensión discursiva de la experiencia. Por otra parte, como ya lo ha señalado la corriente marxista de historia cultural inglesa (Edward P. Thompson, Raymond Williams) estas experiencias subjetivas no se despliegan en el vacío, sino que están situadas en un contexto socio-histórico particular (Carli, 2012). En nuestro caso, se trata de los procesos de reforma educativa de los últimos años, enmarcados por leyes generales y por políticas educativas, pero también por luchas y resistencias de docentes y estudiantes. De este contexto, configurado por la historia de los sistemas educativos de cada país y por las prioridades educativas recientes, hemos recortado dos ejes conceptuales, centrales en los debates educativos de cada uno de ellos: inclusión y construcción de paz. Se trata de dos conceptos polisémicos, que han sido abordados desde distintas concepciones y se usan con connotaciones diversas en la actualidad.

El concepto de inclusión se ha ido consolidando y tomando creciente importancia en el campo educativo desde los años noventa. Acuñado inicialmente por Booth y Ainscow (1998), fue apropiado progresivamente por UNESCO en sucesivas conferencias internacionales como un marco analítico y normativo tanto para analizar como para impulsar políticas públicas tendientes a hacer efectivo el derecho a la educación. En sus primeros usos, la noción de inclusión tenía que ver con la superación de la segregación de las «personas con discapacidades» en escuelas especiales y su incorporación a las escuelas «comunes». También llevó a plantear que estos estudiantes tenían «necesidades educativas especiales» que debían ser atendidas. Ainscow y Miles (2008) señalan que esta perspectiva sigue predominando en gran parte de los países.

No obstante, esta noción fue ampliándose de la mano de las demandas de distintos movimientos de «grupos minoritarios», cambiando el foco de atención a la discriminación y las desventajas que estudiantes de distintos tipos de sectores vulnerables experimentan en las escuelas, quedando entonces a merced de presiones expulsivas (Ainscow y Miles, 2008:21). Estas vulnerabilidades pueden tener distintas bases y expresar diferentes modos de discriminación: por clase, por género, por etnia, por territorio, etc. Como señala Sinisi (2010), de lo que se trata es indagar en qué medida en las instituciones educativas sigue operando un modelo de «estudiante esperado/a» y cómo se construyen, simbólicamente y prácticamente, las imágenes de la «otredad», con efectos concretos sobre la experiencia escolar y los aprendizajes de estos/as jóvenes «diversos», que son a menudo discriminados/as.

La formulación actual de aquellos que acuñaron el término, incluye además otros aspectos interesantes, que fueron retomados en nuestra indagación:

Para nosotros se trata de un criterio de principios de la educación que supone:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de los disminuidos o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”. (Ainscow y Miles, 2008:23–24)

El último punto entronca con lo ya dicho: las «presiones exclusionistas» a las que se refieren estos autores no tienen que ver solo con las capacidades diferentes, sino con otras vulnerabilidades y desigualdades sociales.

El segundo punto, pone en el centro el reconocimiento y la valoración de la diversidad: las necesidades y las aptitudes de las/os estudiantes no son siempre las mismas. En tal sentido, es preciso desarrollar estrategias adecuadas para responder a esta diversidad (socioeconómica, étnica, de género, etc.) con especial atención a los grupos más vulnerables y marginados del sistema educativo, para superar toda forma de discriminación.

Finalmente, el primer punto vincula la inclusión con la participación y el protagonismo de los/as estudiantes en las escuelas. Asimismo, introduce otra discusión en torno a los alcances de la inclusión: la dimensión curricular.

Uno de los aspectos más destacados por las perspectivas críticas y poscríticas de la educación (Da Silva, 2001) ha sido, precisamente, el hecho de que la tradición curricular ha desestimado, históricamente, las necesidades y reivindicaciones de los sectores, grupos o culturas marginadas desde el punto de vista curricular, estableciendo como prioridad aquellos conocimientos y modos de aproximación funcionales a determinado *statu quo* claramente signado por modelos impuestos por las elites. Esta marginación reproduce sistemas en los cuales no solo se anulan contenidos debido a la hegemonía de ciertos grupos, sino que también se genera un silenciamiento de sus voces... (Pérez, Londoño y Garaño, 2022:59)

Esta perspectiva sobre la inclusión, en suma, supone poner la mirada en cómo aparecen (o cómo están ausentes y silenciadas) en el currículo las culturas, identidades, prácticas y lenguajes de grupos subalternos (nuevamente, en función de múltiples ejes de desigualdad: clase, género, raza, etnia, etc.), construyendo imágenes estereotipadas y desvalorizadoras, que legitiman y perpetúan la dominación simbólica y las desigualdades sociales. Se trata entonces de desafiar y deconstruir los modelos hegemónicos que cimentan figuras de alteridad en términos de deficiencia (Skliar, 2002).

En definitiva, la síntesis esbozada hasta aquí intenta dar cuenta de parte de los múltiples significados asociados con la inclusión. Como queda en evidencia, no todos ellos son contradictorios, sino que se advierten complementariedades. No obstante, como se verá en el análisis, a menudo los discursos sociales enfatizan alguna de estas aristas, construyendo ideas diversas en torno a la inclusión. Lo relevante de esto es que estas miradas guían las acciones y las prácticas que en torno a la inclusión se desarrollan en las escuelas.

Por su parte, el concepto de construcción de paz fue introducido en la investigación por el equipo colombiano. En efecto, se trata de una noción que ha sido utilizada en diversas investigaciones por parte de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), institución a la que pertenece dicho equipo. En su enfoque, la paz se comprende desde las apuestas plurales (paces) y no perfectas (paz imperfecta); es así como no existe una única forma de hacer las paces, existen múltiples formas de transitar y de construir, aun en medio del conflicto (Alvarado, Ospina Alvarado y Sánchez León, 2016).

La importancia de este concepto en Colombia tiene que ver con la centralidad del conflicto armado y de distintas formas de violencia que han atravesado la historia del país en las últimas décadas. No obstante, la violencia social no es privativa de esta nación, sino que ha marcado y sigue marcando la región latinoamericana, con antiguas y nuevas expresiones. En Argentina, la dictadura de los años '70-'80 dejó huellas duraderas con sus prácticas de desaparición de personas, tortura, represión y disciplinamiento social. En el campo educativo, los años de gobierno militar «significaron la clausura de tendencias participativas y un reforzamiento del orden escolar desde prácticas autoritarias» (Cuchan y D'Arcángelo, 2017:295). En este marco, a partir de la recuperación de la democracia, la construcción

de paz en las escuelas estuvo relacionada con la superación del disciplinamiento y el autoritarismo y con la construcción de modos democráticos de gestionar los vínculos y los conflictos escolares, a lo que se aludió con el término «convivencia democrática».

La idea de convivencia o de «sistemas de convivencia» aparece ligada, por un lado, a la participación de docentes, estudiantes y padres en la construcción de normas regulatorias de la cotidianeidad escolar (Dussel, 2004). Por otro lado, supone la construcción dinámica y situada de formas dialógicas y negociadas para generar acuerdos en relación a tales reglas.

Un aspecto común que se advierte en las discusiones sobre la construcción de paz en ambos países es el reconocimiento del conflicto como algo propio de las relaciones sociales —y por lo tanto, en particular, de las vinculaciones escolares—. De lo que se trata, entonces, es encontrar maneras de gestionar y canalizar estos conflictos de manera de evitar todo tipo de violencias (Fisas, 2011). Preguntarse por la construcción de paz en las instituciones educativas, entonces, es analizar las formas que los distintos actores escolares utilizan y desarrollan para lograr esto, al igual que las estrategias institucionales que existen para promover la paz como aspecto central de la convivencia escolar.

3. EL DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION COLABORATIVA: DESAFIOS Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD

Esta investigación se planteó desde un inicio como una investigación colaborativa, articulando una perspectiva hermenéutico–comprensiva, sobre la base de las narrativas, con una perspectiva crítica, a partir de la inclusión de elementos de la investigación acción, de larga tradición en el campo educativo (Elliot, 1993; McKernan, 1999). Ambas perspectivas convergen porque el enfoque de las narrativas busca reconstruir las estrategias y prácticas que los docentes despliegan en situaciones y contextos educativos particulares y los saberes pedagógicos que las sustentan (Alliaud, 2011) y el enfoque de la investigación acción en educación plantea al docente como un investigador de sus prácticas y de lo que ocurre en el aula, a fin de mejorar dichas prácticas (Elliot, 1993). En ese espíritu, tanto en Medellín como en el AMBA se incorporaron profesores de las instituciones estudiadas a los equipos de investigación.

En línea con las perspectivas epistemológicas enunciadas, desde un enfoque cualitativo, se planteó un diseño de estudio de casos, seleccionando cuatro escuelas secundarias para trabajar: 2 en el AMBA y 2 en Medellín. Acá surgió una primera divergencia: si bien la apuesta inicial era trabajar con escuelas que atendieran a estudiantes en situación de pobreza, el equipo de Medellín, para generar las condiciones de factibilidad del proyecto, realizó un convenio con la Secretaría de Educación del Municipio de dicha ciudad y con las instituciones de la Alianza por la Calidad de la Educación que lidera dicha dependencia. A partir de esto, se eligieron dos escuelas contrastantes: la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno, ubicada en un barrio popular y con estudiantes en situación de pobreza, y el Colegio Marymount, privado católico, con estudiantes de clase alta y media alta.

En cambio, las dos escuelas argentinas eran más homogéneas en relación a su estudiantado, en su mayoría de hogares en situación de pobreza y segregación socio–espacial. Además, ambas se caracterizaban por una búsqueda institucional activa de estrategias para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación en estos/as jóvenes. Una de ellas, la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de Quilmes (ESET Quilmes), es un ejemplo de los nuevos formatos explorados desde las políticas educativas: se trata de una institución que busca específicamente desarrollar innovaciones en el régimen académico y en las estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión educativa de tales jóvenes. El segundo caso, la Escuela 6 del Distrito 5º, se encuentra situada en una villa de emergencia en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una escuela pública, con el régimen general de las escuelas de la jurisdicción —que ha tenido cambios en los últimos años—, surgida a partir de las luchas y reclamos de los habitantes del barrio, cuyos docentes presentan un gran compromiso con la terminalidad educativa de sus estudiantes y con la articulación territorial.

En todas las escuelas participantes, de 2 a 3 profesores por institución se incorporaron al equipo de investigación. Esto implicó que antes de la presentación del proyecto desarrolláramos una fase de preparación en la cual se trabajó con estos/as profesores/as en jornadas de capacitación participativas para apropiarse de los contenidos teóricos (en torno a los conceptos de inclusión, paz y ciudadanía) y metodológicos del proceso investigativo. Esta capacitación fue llevada adelante de forma conjunta por los/as investigadores/as de las universidades participantes, apelando para ello a plataformas de comunicación virtual.

La técnica de recolección de datos consistió básicamente en talleres lúdico-creativos, como espacios de encuentro e intercambio para escuchar las voces de los/as profesores y los/as estudiantes, reconstruyendo así sus narrativas sobre la construcción de paz, ciudadanía e inclusión. Las propuestas de los talleres fueron coordinadas entre los equipos investigadores de Medellín y el AMBA (incluidos los/as profesores de las escuelas). Medellín realizó un primer diseño de posibles talleres a desarrollar y el equipo de Argentina retomó esas propuestas y buscó adaptarlas a las condiciones de trabajo en las escuelas argentinas, teniendo en cuenta los tiempos disponibles y las culturas institucionales de las escuelas participantes. Se apeló a distintos lenguajes expresivos y técnicas participativas, incorporando el trabajo con imágenes, la fotografía, la cartografía social, el armado de cuestionarios y la realización de «entrevistas periodísticas» por parte de los/as jóvenes, la escritura de microrrelatos y relatos de experiencias. Estas distintas técnicas se mostraron muy ricas para favorecer el intercambio, la participación y la reflexión sobre las prácticas y los conceptos (aspectos más logrados entre los docentes y que requirieron mayor trabajo con los/as jóvenes).

En efecto, en relación con los talleres, se decidió trabajar por separado con docentes y estudiantes para aprovechar mejor los tiempos limitados disponibles, pero, sobre todo, para favorecer la expresión por parte de los/as estudiantes, siendo conscientes de las asimetrías simbólicas entre jóvenes y adultos, pero también entre roles institucionales (Freytes Frey y Cross, 2011). En efecto, la experiencia de todos los/as integrantes del equipo nos hacía conscientes de que uno de los desafíos de la técnica elegida, en el caso de los/as estudiantes, era la dificultad que ellos/as suelen experimentar —y más particularmente en sectores populares— para expresar sus opiniones por vergüenza a quedar expuestos ante los/as adultos/as (e incluso ante sus pares, aunque esto hubo que trabajarlo desde la coordinación de los talleres). En consecuencia, se optó por realizar tres talleres con docentes y cinco con estudiantes, atendiendo también a la menor disponibilidad de tiempo de los/as profesores/as.

Esto nos lleva a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de despliegue de esta metodología. Las técnicas participativas requieren la reunión de actores diversos en espacios y tiempos comunes, y tiempos lo suficientemente amplios como para lograr la reflexión, la expresión y el intercambio entre los participantes, lo cual tiene sus complejidades. En el caso de Medellín, esto fue favorecido por el convenio entre el equipo del CINDE y la Secretaría de Educación de la ciudad, a partir del cual se generó la implicación de las escuelas en el proyecto. Aun así, la realización de los talleres requirió reprogramaciones y reorganización de las agendas.

En el caso del AMBA, el trabajo pudo realizarse, en primer lugar, por el compromiso e interés de los/as directivos y docentes que integraron el equipo de investigación, junto con los docentes investigadores de dos universidades (UNDAV y UNQ). Ellos/as fueron los que gestionaron la participación de la escuela en el proyecto, organizando los tiempos y espacios para que esto fuera posible. En segundo lugar, los talleres pudieron llevarse a cabo por la participación voluntaria de un conjunto de docentes que se sintieron invitados por sus colegas tanto a implicarse en este ejercicio de reflexión y debate sobre sus propias ideas y prácticas, como a favorecer la implementación de espacios similares con los estudiantes.

En este esquema organizativo está la potencia del trabajo realizado y también sus límites: potencia porque el carácter voluntario del involucramiento en el proyecto garantizó el compromiso de los/as docentes con el camino propuesto de análisis y discusión sobre ideas y prácticas educativas; límites

porque los tiempos disponibles fueron escasos y la sensación que nos quedó, tanto a los/as integrantes del equipo de investigación, como a otros/as docentes participantes, fue que necesitábamos «una segunda vuelta», que desgraciadamente se vio pospuesta por un tiempo largo debido al contexto extraordinario generado por la pandemia de la COVID-19. Efectivamente, nuestro trabajo de campo fue realizado entre agosto y noviembre del año 2019. Con el advenimiento de la pandemia en 2020 y la intempestiva transformación que la misma trajo al trabajo docente tanto en el nivel secundario como en el universitario, la tarea quedó detenida. Pudimos avanzar, a través de intercambios virtuales en la organización del análisis de los datos obtenidos, pero el desarrollo del componente de acción quedó detenido y recién está siendo retomado.

Finalmente, un último desafío tiene que ver con la asimetría simbólica que atravesó la constitución de los equipos de investigación. Este es un gran desafío para la investigación participativa, sobre el que se ha reflexionado en un artículo previo (Freytes Frey y Cross, 2011). Si bien en este caso la colaboración era entre docentes, en el imaginario y las jerarquías del sistema educativo (y más aún cuando se trata de tareas de investigación), el capital simbólico de los/as profesores/as universitarios es mayor que el de los/as secundarios/as.

En tal sentido, se llevaron a cabo estrategias para superar esta asimetría, particularmente en lo que afectaba la participación de los/as profesores/as de nivel secundario en el proyecto. En Argentina, se involucró a los/as docentes secundarios del equipo en la planificación de los/as talleres. Esto se vio favorecido por el propio perfil profesional de estos/as profesores, que estaban acostumbrados/as a la organización e implementación de este tipo de dinámicas participativas. En Colombia, los/as profesores participantes se estaban formando a nivel posgrado en la Fundación CINDE, lo que daba a sus intervenciones en el proyecto un carácter de práctica y consolidación de la formación de posgrado.

En el caso de Argentina, los aportes de los/as docentes de escuela media fueron fundamentales para enriquecer las propuestas y adaptarlas a la realidad de las instituciones educativas de ese país. Además, se logró su participación, codo a codo con los profesores/as-investigadores/as universitarios/as, en el análisis y sistematización de la experiencia, siendo coautores de los capítulos desarrollados a tal efecto en el libro publicado sobre el proyecto (Arroyo Ortega y Freytes Frey, 2022). Esta fue una asignatura pendiente en Colombia, donde la intervención de estos/as docentes se focalizó en la primera parte de la investigación y en el trabajo de campo. En lo que sigue, se sintetizan los hallazgos más relevantes de la investigación.

4. ALGUNOS DE LOS RESULTADOS COMPARATIVOS MAS IMPORTANTES. REPRESENTACIONES Y PRACTICAS SOBRE LA INCLUSION EDUCATIVA

En el apartado teórico se ha discutido el carácter polisémico de los conceptos que guiaron nuestra indagación. Las múltiples acepciones y connotaciones del término inclusión allí mencionadas estuvieron presentes en los datos relevados en las escuelas participantes. Más allá de esto, se encontraron énfasis distintos en las diferentes instituciones, que pueden ser interpretados en interacción con los contextos nacionales y sociales de cada institución.

Así, en ambos países, se advirtió la persistencia —ya señalada por la bibliografía— de la noción de inclusión como integración de estudiantes con discapacidades o «necesidades especiales» a las escuelas «comunes», a fin de superar las prácticas de segregación antes imperantes. No obstante, si esta acepción fue dominante en las escuelas colombianas —donde docentes y estudiantes mencionan como aspectos que favorecen la inclusión los elementos y arreglos espaciales que facilitan el acceso, la circulación y los aprendizajes de estos/as estudiantes—, solo es mencionada por algunos/as docentes y estudiantes en una escuela argentina.

Por el contrario, en las narrativas presentes en las instituciones argentinas es central el vínculo entre inclusión y garantía de derechos (educativos en particular, pero sociales en general). Es preciso recordar que se trata de escuelas que atienden a estudiantes en situación de pobreza y segregación territorial,

tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria. La inclusión aparece asociada entonces a transformar los dispositivos «expulsivos» a fin de superar la vulneración de derechos.

No obstante, también aparecen en algunos/as docentes de estas escuelas una mirada crítica sobre el uso del concepto «inclusión»: en uno de los talleres, se planteó el riesgo de que ser una «escuela inclusiva» se transforme en una etiqueta para «escuela que atiende sectores en situación de pobreza», colaborando con la conformación de circuitos educativos considerados de inferior calidad y profundizando así los procesos de segregación socio-educativa.

Además de estas diferencias nacionales, como se ha indicado, se encontraron también distinciones que pueden ligarse con lo socio-económico. En las tres escuelas ubicadas o vinculadas con barrios populares (las dos argentinas y una colombiana) se mencionaron como estrategias de inclusión el desarrollo de proyectos y actividades conjuntas con la comunidad local, que apuntan a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, entre los cuales se cuentan las familias de los/as alumnos/as. En tal sentido, para estos/as docentes (y también para los/as estudiantes) la inclusión educativa va directamente ligada con la inclusión social. Estos significados no aparecen, en cambio, en la única escuela de la muestra que atiende a sectores privilegiados, donde la inclusión tiene que ver con «los/as otros/as», con un/a «necesitado/a» al que hay que ayudar desde la caridad.

Hemos indicado hasta aquí contrastes en las representaciones que pueden relacionarse con diferencias nacionales y con desigualdades socio-económicas en el estudiantado. Pero también encontramos una convergencia muy interesante: en las cuatro escuelas la inclusión apareció vinculada, para docentes y estudiantes, con el respeto y acogida a la diversidad de género. Incluso en la escuela privada de carácter confesional, profesores y estudiantes se refirieron al hablar de la inclusión al acompañamiento a un proceso de cambio de género que estaba transitando un/a estudiante.

Una mirada de conjunto de lo discutido hasta aquí permite discernir, más allá de los énfasis unidimensionales, un avance progresivo de la idea de inclusión como atención a la diversidad, la cual tiene múltiples aristas y dimensiones: de género, de clase, de tipos de capacidades, etc. Esta connotación de la inclusión apareció más explícita en los talleres realizados en las escuelas argentinas, en los cuales docentes y estudiantes tendieron además a poner énfasis en los distintos proyectos y acciones desarrollados orientados a superar barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes que presentan distintos tipos de vulnerabilidades (aspecto que no podemos desarrollar aquí por razones de espacio).

5. REPRESENTACIONES Y PRACTICAS EN TORNO A LA CONSTRUCCION DE PAZ

En relación a las representaciones sobre la construcción de paz, los contrastes más pronunciados siguen las líneas de las desigualdades socio-económicas y territoriales. En las escuelas que atienden estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos, tanto en el AMBA como en Medellín, la paz aparece como algo que debe ser permanentemente construido, trabajado, en interacción y a menudo en contradicción con el contexto socio-territorial en el que se inserta la institución educativa, atravesado por diferentes conflictos y violencias. Así, en todas estas escuelas se trabaja específicamente para generar modos y herramientas para procesar los conflictos de manera no violenta, para cambiar las formas de relacionamiento y para transformar prácticas discriminatorias que atraviesan las vinculaciones cotidianas dentro y fuera de la escuela.

Por el contrario, en la escuela privada de Medellín, particularmente entre los/as estudiantes, la construcción de paz es percibida como una cuestión individual: tiene que ver con lo espiritual, con los afectos personales, con las relaciones de amistad y enemistad en la vida escolar cotidiana.

No obstante, se advierten también diferencias nacionales dentro del primer grupo, que tienen que ver más con las estrategias de acción que con las representaciones: en las escuelas argentinas se registra un enfoque más sistemático e institucionalizado para trabajar la violencia que permea los modos habituales

de vinculación, especialmente entre los/as estudiantes. En primer lugar, siguiendo una política nacional, existen en estas escuelas sistemas de convivencia que prevén la participación de los diversos actores escolares, incluyendo una representación de los/as estudiantes. Así, en los dos establecimientos del AMBA se mencionaron como espacios para la construcción de paz los Consejos de Convivencia donde se abordan las causas que dieron lugar a situaciones conflictivas y disruptivas del orden escolar y se proponen vías de solución y reparación posible. También las tutorías, que no son solo de carácter individual, sino que suponen un trabajo del tutor o tutora con cada curso, fueron valoradas particularmente por los/as estudiantes como espacios para trabajar y dialogar conflictos. Y por último, tanto docentes como estudiantes mencionaron como espacios de construcción de paz las actividades y proyectos orientados al cuestionamiento y transformación de la violencia y desigualdades de género, ya que muchos problemas de convivencia entre estudiantes aparecen ligados a estos temas.

6. REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este artículo era, por un lado, reflexionar acerca de los problemas y logros experimentados en un proceso de investigación colaborativa internacional realizado por dos equipos de investigación de Medellín y del Gran Buenos Aires. Por otro lado, se buscaba presentar sintéticamente algunos de los principales resultados obtenidos.

En relación al primer punto, la participación en los grupos de investigación de docentes de las escuelas medias enriqueció el trabajo realizado. Por un lado, aportaron para una mejor implementación de las técnicas participativas de recolección de información, al colaborar a generar las condiciones para el involucramiento de otros/as docentes y de los/as estudiantes en los talleres. Por otro lado, sus perspectivas enriquecieron las formulaciones iniciales del diseño y el análisis de los datos —esto último, particularmente en Argentina—. Otro aspecto interesante del proyecto, en términos de la investigación de narrativas, fue la apelación en los talleres a distintos tipos de lenguajes expresivos y técnicas participativas, lo cual favoreció la reflexión y la implicación de docentes y estudiantes.

Como desafíos importantes se destacan dos: la complejidad en la implementación de este tipo de técnicas de recolección, que son demandantes en términos de tiempos y de articulación de actores, y la gestión de las asimetrías simbólicas que afectan la igualdad y la libertad en la participación. En el primer caso, el artículo ha discutido dos estrategias posibles: la generación de acuerdos con autoridades educativas de las jurisdicciones, por un lado, y la implicación de un grupo de directivos y docentes en el proceso investigativo, que impulsen y organicen los modos de participación de los actores escolares, por el otro. En relación a la segunda cuestión, se mencionaron dos tipos de asimetrías simbólicas con potencial de afectar el trabajo realizado: las asimetrías entre estudiantes y docentes, atravesadas por las jerarquías escolares pero también por las diferencias generacionales, y las asimetrías entre docentes investigadores/as universitarios/as y profesores/as de las escuelas secundarias. Para afrontar el primer tipo, fue fundamental la realización de talleres con estudiantes y docentes por separado y también la participación colaborativa en los talleres (en distintos roles) de los/as profesores/as de las escuelas integrantes del equipo de investigación. En relación a las asimetrías entre los/as docentes investigadores universitarios y secundarios, se trabajaron a través de la formación y del impulso negociado de la participación de los últimos en todas las instancias de la investigación.

En relación a las narrativas, el espacio disponible solo permitió una síntesis muy apretada de los hallazgos más importantes. No obstante, se advierten diferencias claras entre las escuelas argentinas y colombianas, que podemos vincular a la diversidad de los contextos nacionales y a las particularidades de las escuelas elegidas. Si bien los dos países comparten rasgos comunes de la realidad latinoamericana, también hay diferencias ligadas a la historia particular de cada país y a los énfasis diversos de las políticas educativas. En Argentina, la Ley de Educación Nacional, al establecer en 2006 la obligatoriedad del nivel secundario completo, impulsó la búsqueda de estrategias para lograr la finalización de este nivel por parte de jóvenes de sectores sociales que tradicionalmente quedaban fuera de él. En Colombia, la educación ha estado atravesada por los debates sobre la calidad y la

implementación de políticas ligadas a la Ley General de Educación, con un planteo de ampliación de cobertura particularmente hacia las zonas rurales. Sin embargo, la discusión de los mecanismos de exclusión y segregación educativa no ha alcanzado un lugar relevante en la agenda pública. Esto aparece reflejado, como se ha visto, en las narrativas.

Por otra parte, las escuelas seleccionadas en el AMBA son hijas de la Ley Nacional de Educación, no solo porque fueron creadas con posterioridad a su sanción, sino porque en el ideario institucional de ambas está el mandato de buscar estrategias para garantizar el derecho a la educación secundaria a jóvenes que viven en situación de pobreza. En tal sentido, en las narrativas producidas en los talleres de docentes, predominan las historias de acción. Los/as profesores hablan de múltiples proyectos y prácticas desarrollados para construir inclusión y paz. Y estos relatos coinciden de múltiples maneras con los de los/as estudiantes.

Por último, la incorporación en Medellín de dos escuelas contrastantes en relación al nivel socio-económico del alumnado, permitió identificar también diferencias relacionadas con esta dimensión. En tal sentido, hay algunas similitudes en los problemas identificados en relación a la inclusión y la paz en las escuelas de ambos países con estudiantes de sectores de menores recursos. Lo que varía son las acciones desarrolladas para intervenir sobre ellos. En cambio, en las escuelas de Medellín, hay diferencias importantes entre las narrativas de docentes y estudiantes de la escuela pública y la escuela privada. Para completar y profundizar esta comparación, debiéramos incluir en el caso argentino también escuelas que atienden a sectores medio-altos. Una tarea a asumir en la continuidad de esta investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, (1), 17-44. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp.61-91). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/ CLACSO. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Alvarado, S. V.; Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M.C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, (2), 987-999. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456008.pdf>
- Arroyo Ortega, A. y Freytes Frey, A. (comps.) (2022). *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. Avellaneda: UNDAV Ediciones / CINDE. Recuperado de: <https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Booth, T. y Ainscow, M. (comps.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Cuchan, N. y D’Arcángelo, M.B. (2017). Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, volumen 27, (2), 289-310. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852017000200009
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO, Sede Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*. (20), 3–8. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Freytes Frey, A. y Cross, C. (2011). Overcoming poor youth stigmatization and invisibility through art: A participatory action research experience in Greater Buenos Aires. *Action Research Journal*, vol. 9, (1), 65–82.
- McKernan, J. (1999). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11–14. Recuperado de: <http://www.antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/a%C3%B1o-1-n%C3%BAm-1-2010>
- Pérez, A.; Londoño, N. y Garaño, I. (2022). La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y ‘otros(as)’. En Arroyo Ortega, A. y Freytes Frey, A. (comps.), *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires* (pp.45–79). Avellaneda: UNDAV Ediciones / CINDE. Recuperado de <https://ediciones.undav.edu.ar/?product=narrativas-de-maestros-y-jovenes-acerca-de-la-inclusion-la-construccion-de-paz-y-la-ciudadania>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp.93–137). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires/ CLACSO. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/EI%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf